



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PRO-REITORIA ACADÊMICA
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA
(MESTRADO PROFISSIONAL) - PPGSCol**

DIONE MATOS DE SOUZA CARDOSO

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL:
POSSIBILIDADES DE AÇÕES COLABORATIVAS PARA MUDANÇAS NA
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (Mestrado Profissional), da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Saúde Coletiva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Fabiane Ferraz

**CRICIÚMA
2020**

C268c Cardoso, Dione Matos de Souza

Curricularização da extensão e educação interprofissional: possibilidades de ações colaborativas para mudanças na prática docente / Dione Matos de Souza Cardoso – 2020.

190 p.

Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Universidade Do Extremo Sul Catarinense, Programa De Pós-Graduação Em Saúde Coletiva, Mestrado Profissional - PPGSCol, Criciúma, 2020.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª Fabiane Ferraz.

1. Saúde coletiva. 2. Educação superior. 3. Educação interprofissional. 4. Prática docente. 5. Curricularização da extensão universitária. I. Título. II. Fabiane Ferraz.

DIONE MATOS DE SOUZA CARDOSO

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E EDUCAÇÃO
INTERPROFISSIONAL: POSSIBILIDADES DE AÇÕES COLABORATIVAS
PARA MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Saúde Coletiva, na área de concentração Gestão do Cuidado e Educação em Saúde, no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (Mestrado Profissional), da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 17 de fevereiro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fabiane Ferraz – Doutora – Orientadora



Prof. Dr. Jacks Soratto – Doutor (UNESC)



Profa. Dra. Simone Loureiro Brum Imperatore – Doutora (ULBRA)

Dedico este trabalho

aos docentes e discentes, que com seu fazer mudam
realidades e transformam mundos;
a minha família, que me incentiva, inspira, e acredita em mim
mais do que eu mesma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à ULBRA – Torres, por minha formação crítica em Psicologia, e pela oportunidade de exercer a docência. São 14 anos de muitas aprendizagens, histórias, desafios e amizades.

Aos professores e colegas do PPG em Saúde Coletiva – UNESC, obrigada por compartilharem suas experiências e seu conhecimento a cada encontro, vocês motivaram e alegraram a minha caminhada.

Aos professores da Qualificação e Banca Examinadora, Dr. Jacks Soratto e Dra. Simone Imperatore, meu agradecimento por, mesmo diante tantos compromissos, terem colaborado de forma impecável enriquecendo e qualificando este trabalho.

À minha orientadora Fabiane Ferraz, obrigada! Agradeço por ter te conhecido, por todos os momentos de trocas, pelas desorientações que me desacomodaram, pela disponibilidade, por “surfear essa onda comigo”, e por me mostrar novos horizontes. Aprendi com teu fazer docente os princípios freirianos de uma educação pautada no diálogo, na confiança e na amorosidade, vivências que jamais esquecerei.

Às alunas do Curso de Psicologia Ana, Daniela, Bruna, Grazieli, Joice e Patrícia, sem vocês eu não teria chegado até aqui, obrigada pelo trabalho, empenho, parceria e apoio. Vocês são demais!

Agradeço à minha mãe Maria Helena, jardineira da vida, que do seu jeito me mostrou ser possível plantar novos sonhos. Ao meu pai Hélio (in memoriam) agradeço por ter me deixado a melhor herança, a perseverança.

Às minhas irmãs Débora e Deise, agradeço pelas palavras amorosas de incentivo, pelo chimarrão e drinks na hora certa, e por entenderem a minha ausência. Ao Douglas, obrigada mano por me ajudar com sua expertise no mundo das tecnologias e paciência inesgotável, entre tantas coisas, a recuperar arquivos durante a madrugada.

Aos meus sobrinhos Sophia, Maria Antônia e Pedro, que me acompanharam produzindo intensamente desenhos e colagens (perdendo todos os meus lápis e usando todas as folhas de ofício). Vocês são luz e alegria na minha vida!

Ao meu filho Lucas, por me fazer dar risadas mesmo quando as coisas estavam tensas, me contagiando com seu amor e alegria adolescente.

Ao meu marido Romildo, obrigada por cada palavra de incentivo nas horas difíceis, e por vibrar comigo a cada conquista. Somente quem realmente ama é capaz de tamanha generosidade.

Às parcerias que a ULBRA – Torres me deu, Fátima e Simone, obrigada pelos infinitos acolhimentos, pela compreensão e apoio. Saibam que eu me lancei porque sabia que teria vocês ao meu lado.

À Graziela Werba, minha professora, amiga, colega de trabalho e para sempre minha orientadora, obrigada por ser uma mãe águia! Se cheguei até aqui foi porque me ensinastes, com amor, confiança e exemplo, a voar para além do nosso ninho. Obrigada por seres exatamente como tu és!

Agradeço os docentes que ao aceitaram participar da pesquisa, generosamente dispuseram seu horário de almoço para dialogar, trocar e construir coletivamente este trabalho. Com vocês aprendi muito! Eis aqui o nosso trabalho!

“O destino do homem e da mulher deve ser de criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação”.

Paulo Freire.

RESUMO

A universidade ocupa um lugar de importância e responsabilidade para a formação dos/as trabalhadores/as da saúde, e de compromisso com ações de transformação social, sendo a Curricularização da Extensão, uma das propostas que vislumbram possibilidades de mudanças. Frente às demandas em saúde, a Educação Interprofissional (EIP) tem se mostrado uma estratégia capaz de preparar os profissionais para enfrentar os desafios de forma colaborativa, fortalecendo e qualificando o sistema de saúde. O objetivo desse estudo é analisar como a proposta de Curricularização da Extensão implantada em uma instituição de ensino superior, pode ser fortalecida por meio do construto da EIP contribuindo para possíveis ações colaborativas para mudanças na prática docente. Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso único incorporado, com abordagem de pesquisa-ação. Estudo realizado com docentes que ministram disciplinas pertencentes ao Programa de Extensão Interdisciplinar (PEI), na Universidade Luterana do Brasil, Campus Torres/RS. A coleta de dados ocorreu de set-nov/2019, após aprovação do Comitê de Ética, parecer n. 3.542.705, sendo utilizados como instrumentos: questionários para caracterização inicial e avaliação do processo; oficina com oito encontros, realizada semanalmente de forma dialógica e problematizadora; ferramenta do google drive para acesso remoto dos arquivos produzidos pelos participantes. Todo material foi semanalmente transcrito e validado pelos participantes, sendo realizada a análise temática de conteúdo. Os resultados estão apresentados em três categorias, bem como a avaliação do processo e o produto elaborado no trabalho de campo. As categorias são: 1. Curricularização da Extensão “um choque de realidade” para docentes e discentes; 2. Entre a prática e a teoria: a Interdisciplinaridade como desafio para os docentes no ensino superior; e, 3. Educação permanente docente mediada pela interprofissionalidade no ensino superior: entraves e possibilidades. Articulado a última categoria, encontra-se o produto do estudo elaborado em forma de Proposta de Curso de Educação Permanente para Docente: encaminhada à gestão da instituição. Concluímos que os docentes percebem a Curricularização da Extensão, quando posta em prática por meio do PEI, como possibilidade de ressignificação do ser e fazer docente e de inovação das práticas pedagógicas, porém sentem-se despreparados frente a nova política acadêmica adotada na instituição. Sobre a interdisciplinaridade no ensino superior, os participantes demonstraram certa distância entre o tema e as práticas docentes, denotam dificuldade de diferenciar multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, contudo, expressam a prática da interdisciplinaridade como fundamental à formação em saúde. Esta dissonância foi entendida por nós como resultante do processo de inovação pela qual a instituição tem passado, que inclui a interdisciplinaridade no contexto da educação como um fim a ser alcançado, e não como possibilidade de inovação. A EIP apareceu como algo novo, sendo reconhecida como potente e viável à formação de discentes e docentes, se houver a criação de um espaço institucional de Educação Permanente. Essa foi analisada como uma estratégia pensada e articulada, por meio da elaboração de um produto no formato de curso, para a inovação das práticas pedagógicas, agregando o exercício da EIP de forma interdisciplinar para ações colaborativas entre os docentes e, fortalecimento da Curricularização da Extensão, já posta em prática na instituição.

Palavras-chave: Educação Interprofissional; Curricularização da Extensão; Educação Superior; Práticas Docentes; Ações colaborativas; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The University occupies a place of importance and responsibility for the formation of health workers and of compromise with social transformational actions. Curricularization of University Extension is one of the proposals which enable possibilities of changes. In view of the demands in Health, the Inter-professional Education (IPE) has showed to be a strategy capable of preparing professionals to face the challenges in a collaborative way, strengthening and empowering the health system. The aim of this study is to analyze how the proposal of the Curricularization of University Extension implemented in a higher education institution can be strengthened through the establishment of IPE contributing to possible collaborative actions towards changes in the teaching practices. Qualitative research, analyzing embedded case study type with an action-research approach. Study performed with tutors teaching subjects belonging to the Interdisciplinary Extension Program (IEP) from the Lutheran University of Brazil, Torres/ RS Campus. The data collection occurred from Sept to Nov 2019, after the Ethics Committee's approval, law number 3.542.705, being used as tools: questionnaires for initial characterization and process evaluation; workshop with eight meetings, performed weekly in a dialogical and problematizing way; Google drive tools for remote access of files produced by the participants. The whole material was transcribed and validated weekly when a thematic analysis of the content was performed. The results are presented in three categories, as well as the evaluation of the process and the product elaborated in the field. The categories are: 1. Curricularization of University Extension: "a reality shock" for tutors and scholars; 2. Between the practice and the theory: the Interdisciplinarity as a challenge for the tutors in higher education; e, 3. Permanent education mediated by Interprofessionality in higher education: obstacles and possibilities. Articulated the last category, is found the product of the study elaborated as the Permanent Education for Tutors Course Proposal: forwarded to the institution management. It was concluded that the tutors realized when the Curricularization of University Extension was put into practice through (IEP) as a possibility of reassessing tutor's "to be and "to do" and the innovation of pedagogical practices, however, they feel unprepared towards the new academic regulations adopted by the institution. About the Interdisciplinarity in higher education, the participants demonstrated some distance between the thematic and the teachers practice, indicating difficulty in differentiating multidisciplinary and interdisciplinarity yet express the importance of interdisciplinarity for the students training in Health. This dissonance was comprehended by us as a result of the process of innovation which the institution has been going through, which includes the interdisciplinarity in the education context as a goal to be reached and not as a possibility of innovation. The IEP appeared as something new, being recognized as a powerful and viable way of training for tutors and scholars, if there will be the creation of an institutional space of Permanent Education. This was analyzed as a thoughtful and articulated strategy, through elaboration of a product in a format of a course, for the innovation of the pedagogical practices, adding the exercise of the IEP in an interdisciplinary way for collaborative actions between the tutors and the strengthening of the Curricularization of University Extension already established in the institution.

Key-words: Interprofissional Education; Insertion of the Extension in the Curriculum; Higher Education; Interdisciplinary Practices; Attention Integrality; Collaborative Actions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AELBRA	Associação Educacional Luterana do Brasil
BVS	Biblioteca Virtual de Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSUN	Conselho Universitário
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
EIP	Educação Interprofissional
EPS	Educação Permanente em Saúde
ESF	Estratégia Saúde da Família
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Panamericana de Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Programa de Extensão Interdisciplinar
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEPS	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PMM	Programa Mais Médicos
PROVAB	Programa de Valorização da Atenção Básica
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SINAM	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SUS	Sistema Único de Saúde
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correlação das fases da sistematização de experiências de Holliday, com os elementos constitutivos da dissertação.....	54
Quadro 2 – Caso: análise da implantação de Curricularização da Extensão por meio do PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, junto a Universidade Luterana do Brasil	57
Quadro 3 - Sistematização para organização dos dados e análise – Etapa I – Observação da realidade.....	104
Quadro 4- Sistematização para organização dos dados e análise – Etapa II – Pontos-Chave.....	104
Quadro 5 - Sistematização para organização dos dados e análise – Etapa II, III e IV – Pontos-Chave, teorização e hipóteses de solução.....	105
Quadro 6- Sistematização para organização dos dados e análise – Etapa IV e V – Hipóteses de solução e aplicação à realidade.....	106
Quadro 7- Campo de operacionalização da interdisciplinaridade escolar em seus três níveis, amalgamados à interprofissionalidade nas dimensões macro, meso e micro.....	151
Quadro 8- Campo de operacionalização da interdisciplinaridade amalgamado à interprofissionalidade junto à proposta elaborada pelo grupo pesquisado	152

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema representativo das etapas desenvolvidas na pesquisa-ação em saúde.....	67
Foto 2 - <i>Setting</i> da Etapa I, Momentos 1 e 2 da oficina (23 e 30/09/19).....	69
Foto 3 - <i>Setting</i> da Etapa II, Momentos 1 da oficina.07/10/2019).....	69
Foto 4 - <i>Setting</i> da Etapa III, Momentos 1 da oficina. (21/10/19).....	70
Foto 5 - <i>Setting</i> da Etapa III, Momentos 2 e 3 da oficina. (28/10 e 04/11/19).....	70
Foto 6 - <i>Setting</i> das Etapas IV e V, Momento 1 da oficina. (18 e 25/11/19).....	71
Foto 7 - 1º encontro em 23/09/19 - Etapa I, Momento 1.....	77
Foto 8 - 2º encontro em 30/09/19 - Etapa I, Momento 2.....	79
Foto 9 - 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – “Parede da Realidade”	80
Foto 10 - 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – “Roda de conversa”	82
Foto 11 - 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – Análise coletiva dos temas geradores para definição dos pontos-chave.....	83
Foto 12 - 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – Análise coletiva dos temas geradores para definição dos pontos-chave	83
Foto 13 - 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – Análise coletiva dos temas geradores para definição dos pontos-chave	84
Foto 14 - 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – Definição dos pontos-chave.....	85
Foto 15 - 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave.....	87
Foto 16 - 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave	88
Foto 17 - 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave.....	88
Foto 18 - 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave	89

Foto 19 - 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos ponto-chave.....	90
Foto 20 - 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos ponto-chave.....	91
Foto 21 - 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos ponto-chave.....	91
Foto 22 - 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos ponto-chave – explanação teórica.....	92
Foto 23 - 5º encontro em 28/10/19 - Etapa III, Momento 2 – Teorização.....	93
Foto 24 - 5º encontro em 28/10/19 - Etapa III, Momento 2 – Teorizaçã.....	94
Foto 25 - 6º encontro em 04/11/19 - Etapa III, Momento 3 – Teorização sobre materiais mais densos	95
Foto 26 - 6º encontro em 04/11/19 - Etapa III, Momento 3 – Teorização sobre materiais mais densos.....	96
Foto 27 - 6º encontro em 04/11/19 - Etapa III, Momento 3 Teorização sobre materiais mais densos.....	96
Foto 28 - 7º encontro em 18/11/19 - Etapa IV, Momento 1 – Hipóteses de solução.....	98
Foto 29 - 8º encontro em 25/11/19 - Etapa V, Momento 1 – Aplicação à Realidade.....	99
Foto 30 - 8º encontro em 25/11/19 - Etapa V, Momento 1 – Aplicação à Realidade	100
Figura 2 - Esquema representativo da Categoria I e subcategorias, 2019.....	108
Figura 3- Esquema representativo da Categoria II e subcategorias, 2019.....	108
Figura 4- Esquema representativo da Categoria III e subcategorias, 2019.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.2 QUESTÃO NORTEADORA DA PESQUISA	26
1.3 OBJETIVOS	26
1.3.1 Objetivo geral	26
1.3.2 Objetivos específicos	26
1.4 PRESSUPOSTOS.....	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	29
2.1.1 Extensão e Curricularização da Extensão	32
2.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para área da saúde.....	36
2.2 FORMAÇÃO EM SAÚDE	39
2.2.1 Educação na Saúde e Educação em Saúde.....	39
2.3 EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL.....	41
2.4 INTEGRALIDADE	45
2.5 INTERDISCIPLINARIDADE: UM DESAFIO A SER VENCIDO	47
2.6 PAULO FREIRE: SER, ESTAR, SABER E FAZER NO MUNDO E COM O MUNDO.....	49
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO: ITINERÁRIO DA PESQUISA-AÇÃO ..	53
3.1 POR QUE SISTEMATIZAR UMA EXPERIÊNCIA?.....	53
3.2 PONTO DE PARTIDA	55
3.2.1 Justificativa do estudo	56
3.2.2 Tipo de estudo.....	56
3.2.3 Local do estudo.....	57
3.2.4 Participantes do estudo.....	61
3.2.5 Aspectos éticos.....	62

3.3 PERGUNTAS INICIAIS E TÉCNICAS DE COLETA RELACIONADAS AO PROCESSO DE PESQUISA E DE AÇÃO	64
3.3.1 Eixo de sistematização: técnicas, procedimentos e instrumentos de coleta dos dados.....	65
3.4 RECUPERAÇÃO DO PROCESSO VIVIDO	72
3.4.1 Reconstrução da história	72
3.4.1.1 Trabalho de campo – Experiência de um coletivo docente considerando os preceitos da pesquisa-ação.....	75
3.4.2 Ordenar e classificar a informação: o percurso de análise dos dados.....	100
4 RESULTADOS, DISCUSSÕES E REFLEXÕES DE FUNDO	107
4.1 CATEGORIA I	109
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO “UM CHOQUE DE REALIDADE” PARA DOCENTES E DISCENTES.....	109
4.1.1 Compreensão de que extensão universitária e Curricularização da Extensão são coisas distintas, não necessariamente implicadas uma com a outra	109
4.1.2 Reconhecimento da Curricularização da Extensão como possibilidade de provocar a criatividade e a autonomia do discente a partir da realidade vivenciada nas comunidades.....	116
4.1.3 Curricularização da Extensão como ferramenta potente de ressignificação do ser e fazer docente	120
4.2 CATEGORIA II	124
ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO UM DESAFIO PARA OS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	124
4.2.1 Dificuldade de compreensão, diferenciação e aplicação dos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade.....	125

4.2.2 O PEI propicia trocas de experiências entre discentes e revela dificuldade de aprendizagem interdisciplinar para docentes	128
4.2.3 Interdisciplinaridade entendida como condição fundamental para o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior em saúde	132
4.3 CATEGORIA III	136
EDUCAÇÃO PERMANENTE DOCENTE MEDIADA PELA INTERPROFISSIONALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRAVES E POSSIBILIDADES.....	136
4.3.1 Para além da formação em saúde, a educação permanente como necessidade para docentes inovarem práticas pedagógicas	137
4.3.2 Criando alternativas e espaços para educação permanente docente e ações colaborativas por meio do exercício da interprofissionalidade.....	142
4.3.3 Interdisciplinaridade no ensino superior como condição para a existência e prática da Educação Interprofissional na graduação...	146
4.4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA AÇÃO PARTICIPATIVA	154
4.5 PRODUTO ESTRUTURADO A PARTIR DO PROCESSO DA PESQUISA-AÇÃO	157
4.5.1 Proposta de Curso de Educação Permanente para Docente: encaminhada para à direção, coordenação acadêmica e coordenação de extensão da ULBRA/Campus-Torres	157
4.5.1.1 – Projeto Curso de Educação Permanente para Docentes. ..	157
4.5.1.2 – Carta encaminhamento aos espaços gestores da ULBRA/Campus Torres	164
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A – Caracterização do Participante	186
APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista de Grupo	187
APÊNDICE C – Instrumento de Avaliação do Processo de Pesquisa	189

ANEXO A – Declaração de aprovação - CEP – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	190
--	------------

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países mais desiguais do planeta, com profundos déficits em direitos humanos (INESC; OXFAM; CESR, 2017), essa declaração contida no informativo “Diretos Humanos em Tempos de Austeridade” evidencia os riscos, frente às medidas de austeridade, a mulheres, negros e aqueles/aquelas com maior risco de pobreza.

Estas medidas impactam diretamente no setor de saúde, e neste sentido, o Sistema Único de Saúde (SUS) e seus princípios constituintes, evidenciam a urgente necessidade de formação em recursos humanos em saúde de profissionais crítico-reflexivo que conheçam a realidade e que se comprometam eticamente com a transformação social.

Adotamos o conceito de transformação social a partir do que nos revela Freire (2018), onde homens e mulheres, por meio de um processo educativo de conscientização, possam de forma crítica compreender e comprometer-se com a realidade, reconhecendo que ela é mutável e que pode ser transformada por todos e todas.

Nessa direção, a universidade ocupa um lugar de reconhecida importância e responsabilidade para a formação dos/as trabalhadores/as da saúde. O tripé indissociável, formado pelo ensino-pesquisa-extensão, constitui o eixo fundamental do ensino, previsto no artígonº 207 da Constituição Brasileira de 1988, o qual expressa que as instituições de ensino superior devem primar pelas práticas que contemplem igualmente os três eixos, orientando para uma produção universitária de qualidade (MOITA; ANDRADE, 2009).

A inserção da extensão no âmbito universitário data o século XIX, surgindo como o terceiro pilar de constituição do ensino superior. Alguns autores como Paula (2013) e Imperatore (2016) discutem sobre a forma como as atividades extensionistas não têm sido compreendidas e assimiladas pelas universidades, mostrando contradições e incoerências entre os textos legais e as práticas, evidenciando lacunas nas políticas de ensino superior. Para Imperatore (2016), as diferentes concepções de extensão assinalam concepções ideológicas vigentes e, por consequência, apresentam diferentes políticas públicas.

Quanto à dimensão das políticas pedagógicas, para a institucionalização da extensão acadêmica, Jezine (2004) discorre sobre o imperativo da materialização da indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa, assim como o fortalecimento de parcerias interinstitucionais, e de integração entre os agentes dos projetos de extensão.

Para o sociólogo Boaventura Souza Santos (2010) a reforma da universidade deverá atribuir um valor significativo à extensão, e esse será o momento, em que de forma contra hegemônica ao capitalismo, a universidade participará ativamente na construção de aspectos sociais fundamentais como a “coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (SANTOS, 2010, p. 54)

Refletir sobre o papel da universidade também requer o reconhecimento da expansão do ensino superior privado no país. Segundo o Mapa de Ensino Superior no Brasil 2019, no ano de 2017, o país possuía 2.448 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 2.152 privadas e 296 públicas, ou seja, a rede privada representa 88% do total de IES do país. “Do total de IES privadas, 63,2% são de pequeno porte e possuem menos de 3 mil matrículas, enquanto 16,8% são de porte gigante, com mais de 20 mil matrículas presenciais e/ou EAD” (SEMESP, 2019, p.7).

Entre as IES públicas e privadas, as instituições comunitárias de educação superior (ICES) se classificam como o terceiro setor da educação¹, reguladas mediante a Lei 12.881/2013, sem fins lucrativos. Segundo Schmidt (2018) o Censo da Educação Superior de 2011 apontou que 46,8% do total de 2.365 instituições do país, são instituições sem fins lucrativos na educação superior brasileira.

¹ O terceiro setor compreende o conjunto de organizações criadas e mantidas pela sociedade civil (ou comunidade), que proporcionam bens e serviços de interesse comum e cujos resultados são apropriados coletivamente (SCHMIDT, 2018, p.77).

O estado do Rio Grande do Sul possui 124 IES que ofertam cursos presenciais e 56 que ofertam cursos EAD. Das matrículas de 2017, 72,6% são na rede privada e 27% nas IES públicas (SEMESP, 2019).

Ainda no ano de 2017, a área Saúde e bem-estar social aparece em terceiro lugar em matrículas, representando 16% dos estudantes do país, sendo 83,4% na rede privada e 16,6% na rede pública. (SEMESP, 2019).

Diante deste cenário, onde a rede privada de educação é responsável pela formação de mais de 80% dos recursos humanos em saúde, destacamos a importância da compreensão sobre a relação da Educação Superior com os ideais do Sistema Único de Saúde como parte essencial para uma formação que considere as reais necessidades de saúde dos/as brasileiros/as, aspectos que por vezes tornam-se dissociados devido aos interesses do mercado.

Nesta mesma discussão, sobre a formação dos recursos humanos em saúde, os Ministérios da Educação (MEC) e da Saúde (MS), a partir da concepção de uma formação cidadã e com o intuito de consolidação do Sistema Único de Saúde, criaram nos primeiros anos do século XXI, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as profissões da saúde. Fundamental para a organização dos cursos, e com o objetivo de oferecer uma formação que possibilite a qualificação do cuidado e da assistência à saúde, as DCNs se alinham aos princípios do SUS.

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) é aprovado, estabelecendo as DCNs para a constituição de um padrão geral de orientação e elaboração dos projetos pedagógicos e currículos dos cursos das IES no Brasil (COSTA, et al 2018).

Os autores Silva e Santana (2015), ao analisarem as DCNs, indicam que embora as diretrizes orientem os currículos dos cursos, observam uma enorme produção científica sobre a formação e capacitação de recursos humanos para o SUS, mas pouco se produz de análises sobre a direcionalidade dos currículos e a constituição dos planos dos cursos levando em consideração a interdisciplinaridade. Ainda, para os autores, são os componentes curriculares que mantêm a hegemonia do modelo médico-curativo centrado em práticas tecnicistas, distanciando-se do cuidado humanístico e integral à saúde.

Na direção de qualificação da atenção à saúde, o MS lançou em 2004, reeditada em 2007, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), como fundamental para a formação dos profissionais de saúde, objetivando a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, por meio da problematização dos processos (BRASIL, 2007; MACÊDO; ALBUQUERQUE; MEDEIROS, 2014).

O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), a partir de intensa discussão, deliberou sobre a Política Nacional de Extensão (2012), apontando a institucionalização da Extensão Universitária como um avanço importante, sendo acompanhada por iniciativas para sua implantação, implementação e integração curricular. Neste sentido, a flexibilização dos currículos tem sido bastante debatida, trazendo centralidade ao protagonismo do estudante em sua formação acadêmica, e a apreensão das problemáticas enfrentadas pela população brasileira, condição indispensável para uma formação ético-política (FORPROEX, 2012).

Segundo Gadotti (2017), o FORPROEX além de atuar para a superação de uma extensão com perfil assistencialista, defende uma Extensão Universitária com papel inovador, capaz de propiciar interação transformadora entre universidade e sociedade, mesmo reconhecendo os limites ainda presentes nas estruturas conservadoras e elitistas de algumas universidades.

Como resultado desta luta, a reestruturação do ensino superior, pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, determinou, entre suas metas, a obrigatoriedade de no mínimo 10% do total de créditos curriculares, exigidos na graduação, em programas e projetos de extensão universitária, o que foi denominado de “Curricularização da Extensão”. Conforme estabelecido, esta medida tem por o objetivo “orientar ações, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, s/p).

No ano de 2018 o Ministério da Educação estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201, determinando em seu Art. 19 que “As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes” (BRASIL, 2018, p.4).

Para Siveres (2008), a contribuição da Extensão Universitária, como princípio de aprendizagem, permite que a universidade desenvolva a integração entre conhecimento, educação e aprendizagem, e, partir desta conjuntura, desenvolva um processo de formação pessoal, de capacitação profissional e de transformação social.

Convergente com a exigência de uma formação adequada às necessidades de saúde cada vez mais complexas, a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconhece a fragmentação e a dificuldade de gerenciamento de muitos sistemas de saúde no mundo, e aponta a importância da força de trabalho como estratégia fundamental para o fortalecimento destes sistemas. Segundo a OMS os recursos humanos para a saúde estão em crise, e muitos países têm buscado a colaboração interprofissional como uma das soluções (OMS, 2010).

O Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa, resultado do Grupo de Estudos em Educação Interprofissional e Prática colaborativa da OMS, tem por objetivo fornecer estratégias e ideias que auxiliarão na Educação Interprofissional de saúde, assim como na formulação de políticas que contemplem a Educação Interprofissional (EIP) (OMS, 2010).

Na América Latina e Caribe a OMS e a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) têm tencionado o debate sobre a EIP como estratégia para o fortalecimento dos sistemas de saúde dos países envolvidos, incluindo neste espaço representantes dos ministérios da Saúde e Educação, e instituições de ensino superior. No Brasil, a Educação e o Trabalho Interprofissional se mostram como ferramentas potentes para o fortalecimento das políticas já existentes, “ampliando o diálogo interministerial, intersetorial e interdisciplinar em torno dos elementos do cotidiano da educação e do trabalho na realidade brasileira” (BRASIL, 2017a, p.6), visto que o artigo 200, inciso III da Constituição Federal, expressa que compete a saúde “ordenar a formação de recursos humanos” para área da saúde (BRASIL, 1988), definição constitucional formalizada pela Portaria n. 2.118/05, que “institui parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde para cooperação técnica na formação e desenvolvimento de recursos humanos na área da saúde” (BRASIL, 2005, p. 1).

Sobre o desenvolvimento dos recursos humanos em saúde, as nossas experiências como profissionais e docentes da área da saúde têm nos mostrado

o quanto é imprescindível a prática da Extensão Universitária para o enfrentamento de realidades complexas em saúde, e, por consequência, o fortalecimento do SUS. Estas reflexões tomam corpo, à medida que nossas vivências se cruzam no mestrado profissional em Saúde Coletiva, espaço que proporciona a integração entre saberes e práticas, ampliando o conhecimento e fomentando a produção de tecnologias que atendam às demandas da área da saúde e educação de forma interdisciplinar.

A partir dessa realidade propusemos pesquisar, por meio de estudo de caso único incorporado, sobre como a intersecção entre a “Curricularização da Extensão”², proposta pelo PNE (2014), e a Educação Interprofissional – estratégia da Organização Mundial de Saúde, pode contribuir para ações colaborativas para mudanças nas práticas docentes.

O nosso caso tem como unidade maior de análise a experiência de Curricularização da Extensão posta em curso pela Universidade Luterana do Brasil, por meio da reestruturação curricular de seus cursos de graduação. Cabe esclarecer que a reestruturação curricular, proposta pela universidade em estudo, destaca a Extensão Universitária como um dos pilares da reorientação do eixo pedagógico, por meio da efetivação de sua ação pedagógica pautada pela tríade extensão – pesquisa – ensino – extensão.

Ao reestruturar a política acadêmica, a ULBRA propõe a curricularização da extensão por meio de programas integrados aos Projetos Pedagógicos, articulação implementada por meio dos Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs).

Ao investigarmos sobre a “curricularização da extensão,” para além de cumprimento do PNE (2014), vislumbramos possibilidades de institucionalizar espaços de Educação Permanente em Saúde (EPS), que mediadas pela

² Trabalharemos com o conceito de extensão como processo de educação que ocorre pelo diálogo entre docência/discência/comunidade, e não como “forma de estender um conhecimento elaborado aos que ainda não o têm, matando, deste modo, nestes, a capacidade crítica para tê-lo” (FREIRE, 1983, p.17). Desta forma, entendemos que ao “curricularizar a extensão” a universidade poderá ampliar o diálogo crítico para uma construção colaborativa de novos conhecimentos e práticas em saúde, os quais possibilitem transformações a partir do processo de conscientização dos sujeitos mediados pelo mundo.

Educação Interprofissional (EIP), farão com que o corpo docente desenvolva ações colaborativas para mudanças das práticas pedagógicas, incluindo a interdisciplinaridade de forma transversal como condição para o fazer docente, desse modo, possibilitando mudanças na prática de ensino-aprendizagem junto aos discentes.

1.2 QUESTÃO NORTEADORA DA PESQUISA

Como a proposta de Curricularização da Extensão, implantada em uma instituição de ensino superior, pode ser fortalecida por meio do construto da Educação Interprofissional como possibilidade de ações colaborativas para mudanças na prática docente?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Analisar como a proposta de Curricularização da Extensão implantada em uma instituição de ensino superior, pode ser fortalecida por meio do construto da Educação Interprofissional e contribuir para ações colaborativas para mudanças na prática docente.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar como os docentes da IES em estudo compreendem e desenvolvem a inserção da extensão nos currículos dos cursos da área da saúde, em especial nas disciplinas que compõe o PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde;
- Fomentar junto aos participantes, a partir de suas atuações enquanto docentes e profissionais da área da saúde, o reconhecimento das diferenças entre práticas

multidisciplinares, interdisciplinares e interprofissionais, seguido pelas habilidades e competências a serem desenvolvidas a partir das DCNs de seus cursos;

- Articular a aproximação entre as atividades de projetos de extensão comunitários já existentes nos cursos de graduação do campus, às disciplinas que compõe o PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, a fim de desenvolver habilidades e competências para a interprofissionalidade;

- Elaborar um plano de ação de Educação Permanente em Saúde com docentes que ministram as disciplinas pertencentes ao PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, a fim de aproximar a prática pedagógica no ensino superior, aos conceitos da Educação Interprofissional, com vista a fortalecer a implementação da proposta de Curricularização da Extensão na instituição, a ser apresentada à Direção do Campus.

1.4 PRESSUPOSTOS

- A perspectiva dos docentes sobre a Curricularização da Extensão ainda é limitada, não havendo uma efetiva compreensão dessa proposta de modo a incorporá-la em suas práticas de aprendizagem;

- Os participantes não têm clareza, até a realização do presente estudo, sobre as DCNs dos cursos da área da saúde, a partir de suas áreas de conhecimento. Logo, possuem dificuldades em reconhecer as potencialidades e fragilidades das diretrizes para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para práticas interdisciplinares de cuidado em saúde, bem como, examinar o desenvolvimento da Curricularização da Extensão, proposta pelo PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde;

- A partir do PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, é factível formar profissionais aptos para práticas colaborativas que contemplem o cuidado integral, considerando projetos já existentes na IES em estudo, desde que os docentes consigam incorporar em

sua prática ações que mobilizem atividades multidisciplinares, interdisciplinares e interprofissionais;

- Ações de Educação Permanente em Saúde com docentes que ministram as disciplinas pertencentes ao PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde serão expressas como indispensáveis, se a proposta é aproximar a prática pedagógica na educação superior aos conceitos da Educação Interprofissional , para fortalecimento da implementação da proposta institucional de Curricularização da Extensão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Para entendermos as políticas de educação do Brasil é preciso conhecer seu processo de constituição, revendo historicamente o contexto em que surge a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação para todo o território brasileiro. É na década de 30 do século XX, período marcado pelo forte nacionalismo, que o então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sob a gestão de Francis Campos, cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual teria como atribuição a criação do Plano Nacional de Educação (VIERA, RAMALHO E VIEIRA, 2017). Nesse momento, a educação se tornava condição fundamental para o desenvolvimento do País, ou seja, a instrução de brasileiros e brasileiras deveria ser pensada em todos os níveis e modalidades. O Manifesto dos Pioneiros da Educação³, constituído por um grupo de educadores da elite intelectual brasileira, trazia como proposta uma reforma profunda na educação, originando a inclusão de um artigo na Constituição Brasileira de 1934, a seguir descrito:

O art.150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". Atribuía, em seu art.152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais (BRASIL, 2001, s/p).

³ Para Xavier (2004, p.5), o Manifesto deu origem a um personagem coletivo "os Pioneiros da Educação". E a adesão ao movimento registrou um momento de compromisso de diversos intelectuais de diferentes posições ideológicas em uma aliança para a modernização da educação e da sociedade brasileira.

Ainda, outra vertente, distinta dos pioneiros da educação, também influenciou nas propostas para a educação brasileira:

Os representantes da igreja católica queriam manter a força da igreja católica como religião já influenciando o direcionamento das escolas brasileiras. Para isso, se embasavam em um ensino dito tradicional onde o professor era o detentor principal do saber e os alunos e alunas absorviam, apenas, o ensinamento. Com os representantes da igreja católica tendo voz ativa num Plano Nacional de Educação, acabaria por fortalecer a religião católica no país (VIERA, RAMALHO e VIEIRA, 2017. p. 67).

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu somente em 1962, contudo não se constituiu como projeto de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, sofrendo alterações em 1965 e 1966. Essas alterações versavam sobre a descentralização, estimulava a elaboração de planos estaduais, distribuição de recursos federais e atendimento para analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, 2001).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, torna obrigatória a criação de um plano nacional de educação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
 - II - universalização do atendimento escolar;
 - III - melhoria da qualidade do ensino;
 - IV - formação para o trabalho;
 - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- (BRASIL, 1988, s/p)

No ano de 1996 é aprovada a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual determina à União a elaboração do Plano Nacional de Educação em colaboração com estados e municípios. Também é definido que a União deverá encaminhar o Plano ao Congresso Nacional, estabelecendo diretrizes e metas para os dez anos posteriores, de

acordo com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos ⁴(BRASIL, 2001).

Conforme as leis regulatórias educacionais, o primeiro Plano Nacional de Educação foi sancionado pela Lei 10.172, no ano de 2001, e teve como eixos norteadores a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Conselho Nacional de Educação (CNE), trazendo em sua redação a necessidade dos estados e municípios também elaborarem seus planos decenais (BRASIL, 2001). No âmbito da educação superior o PNE 2001 apresentou a relevância da articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão para a superação das desigualdades sociais e regionais. Dentre as metas estabelecidas, a de número 23 objetivou a implantação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004, assegurando que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País fossem reservados para a atuação dos alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2001a).

Em 2014 a Presidenta da República sanciona a lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE 2014-2024 e dá outras providências (BRASIL, 2014). Dentre as 20 metas estabelecidas, a meta 12 visa o aumento da inclusão acadêmica da população brasileira, e elenca novamente, como um dos mecanismos estratégicos, a inserção de créditos curriculares em programas e projetos de extensão universitária, assegurando:

No mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014, s/p).

Frente aos objetivos propostos neste estudo, abordaremos de forma específica o PNE 2014, no qual atentaremos para a meta 12, estratégia 7, que

⁴ Aprovada pela Conferência Mundial, em março de 1990, elabora plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, estabelecendo compromissos mundiais para o alcance de metas referidas à educação básica.

reeditada apresenta um aspecto relevante não contemplado no PNE 2001 que é a orientação das ações para áreas de grande pertinência social.

Este é um dos desafios que se coloca para as IES brasileiras, além de alcançar de maneira cada vez mais eficaz a indissociabilidade, princípio estabelecido pela Constituição de 88, entre ensino-pesquisa-extensão, redefinir a interação entre universidade e comunidade através da inserção da extensão como componente curricular, objetivando a transformação social.

2.1.1 Extensão e Curricularização da Extensão

A extensão universitária surgiu no século XIX, na Inglaterra, onde as primeiras ações foram realizadas pela Universidade de Cambridge, por meio de um programa formal de cursos de extensão sobre Literatura, Ciência e Economia Política, atingindo diferentes públicos, entre eles trabalhadores das minas de carvão. Também neste momento, em Oxford, surgiam outras atividades voltadas para os bolsões de pobreza, uma espécie de movimento social (PAULA, 2013).

Já nos Estados Unidos, a extensão universitária se consagrou em 1903, através de ações de modernização da tecnologia:

[...] As ações desencadeadas nesse quadro foram decisivas para a modernização da tecnologia agrícola americana, surgindo dessa forma um modelo de interação com a comunidade que implicava a universidade na questão do desenvolvimento. O efeito ampliou-se mais ainda pela diversificação do programa extensionista, com a educação continuada e expansão das atividades extramuros. A partir daí a extensão universitária estava consagrada (MIRRA, 2009, p. 78, citado por PAULA, 2013, p.7).

Para Paula (2013) a extensão universitária surge num contexto crítico do capitalismo no qual os modos de produção exacerbaram as contradições, dando origem aos movimentos que denunciavam a ordem social do capitalismo, invocando o socialismo. Ainda, segundo o autor, as duas vertentes, protagonizadas pela Inglaterra e pelos Estados Unidos, estão ligadas ao modelo capitalista:

[...] estão ligadas a duas modalidades de desenvolvimento capitalista, a saber: ao modelo dominante em vários países europeus e que buscou legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social; e ao modelo norte-americano de vocação rigorosamente liberal (PAULA, 2013, p.10).

Na América Latina as questões sociais foram tencionadas pelas Revoluções Mexicana, de 1910, Cubana, de 1959, e com contribuições importantes do Movimento pela Reforma Universitária em 1921, iniciado em Córdoba/Argentina (PAULA, 2013). No Brasil, as primeiras atividades de extensão ocorreram em 1911, na Universidade Livre de São Paulo, por meio de conferências que trabalhavam diversos temas, porém sem abordar questões sociais e econômicas da comunidade (CARBONARI; PEREIRA, 2007). O Decreto Federal nº 19.851, de 11 de abril de 1931, em seu art. 42 dispõe sobre a extensão universitária:

Art. 42. A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou colectiva, à solução de problemas sociaes ou á propagacção de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes (BRASIL, 1931, s/p).

A década de 1960 é marcada pelas manifestações populares, entre elas a luta pela Reforma Universitária, movimento que fez parte de outras lutas travadas no cenário brasileiro, incluindo a alfabetização de adultos, método desenvolvido pelo pernambucano Paulo Freire, e o movimento sanitário de combate e erradicação de doenças (PAULA, 2013).

O golpe militar de 1964 interrompe a mobilização brasileira, e o AI – 5, em 1968, restringe e impede o livre exercício das Instituições de Ensino Superior (PAULA, 2013; CARBONARI; PEREIRA, 2007). A ruptura do regime militar, em 1979, trouxe novamente as manifestações dos movimentos sociais de forma organizada para o cenário político brasileiro. Os anos 80 do século XX, foram marcados por conquistas democráticas, incluindo a luta das IES pelas mudanças das relações de poder. Nesse momento, “as discussões acadêmicas giravam em torno de dois eixos: a autonomia universitária e o compromisso social da

universidade com os setores menos favorecidos da população” (NOGUEIRA, 2013, p.36). A extensão universitária surge nesse cenário como possibilidade de democratizar o conhecimento, atendendo às demandas urgentes da população, cumprindo assim uma das funções sociais da universidade.

Para Gadotti (2017), o que se constata é a existência de duas vertentes de Extensão Universitária que se confrontam: uma assistencialista e outra não assistencialista. Na prática, a assistencialista desconhece o saber e a cultura popular, e o conhecimento é transmitido de forma vertical, como via de mão única – da universidade para a sociedade. A vertente não assistencialista entende a extensão como diálogo de saberes.

Conhecer, na dimensão humana, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p. 16).

Assim, segundo Freire (1983), como educador, ao recusar-se à domesticação dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão. Para o autor o que caracteriza a comunicação é o diálogo, onde os sujeitos não são passivos, mas se comunicam através de um mesmo sistema de signos linguísticos, ou seja, para que haja um ato comunicativo é preciso que a expressão seja reconhecida dentro de um quadro significativo comum ao outro. Neste sentido, o diálogo problematizador diminui a distância entre a expressão do técnico e a percepção do outro em torno do significado, fazendo com que o significado passe a ter a mesma significação para ambos. Por tanto, a concepção de extensão freiriana se dá no terreno da educação problematizadora e dialógica, ou seja, na experiência vivenciada, nas situações reais, concretas, existenciais, onde as concepções de educador e educando são transformadas à medida que interagem e aprendem um com o outro (FREIRE, 1983).

O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) colaborou de forma decisiva na construção da política de extensão. Constituiu-se como espaço de discussão e contribuição para as diretrizes acadêmicas, reafirmando os princípios da interdisciplinaridade, e da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão (NOGUEIRA, 2013; PAULA, 2013).

Nesse sentido, a Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 discute a universalização da extensão universitária com a sua inclusão nos currículos. Salienta que não se trata de aproveitamentos de créditos vindos de atividades extensionistas, ou de criação de novas disciplinas relacionadas com a Extensão Universitária, mas “da inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento” (FORPROEX, 2012, p.53).

Ao encontro dessa perspectiva, os PNE 2001 e 2014 retomam, embora de forma diferente, em uma de suas metas assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, e a Resolução nº 07/2018 do Ministério da Educação estabelece as diretrizes e estipula o prazo de 3 anos para que as IES cumpram o disposto.

Mediante a Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018, o Ministério da Educação estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei 13.005/2014, definindo a extensão como:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018b, s/p).

Para Imperatore e Pedde (2016) e Gadotti (2017), os desafios, no cumprimento do PNE, se manifestam de diferentes formas para as IES, seja através da necessidade urgente em repensar suas concepções e práticas

extensionistas construídas historicamente, para a busca da integração de forma interdisciplinar e interprofissional dos saberes das comunidades e suas demandas.

Cabe ressaltar que, a partir dessa breve revisão histórica sobre a construção da extensão universitária como prática, e frente ao novo conceito de “Curricularização da Extensão”, oficializado pelo FORPROEX, tomaremos neste estudo, o entendimento de extensão como comunicação, diálogo possível entre sujeitos co-participantes e recíprocos. Nesse sentido, o processo de “curricularizar a extensão” será adotado por nós como um processo de educação que ocorre por meio do diálogo entre docência, discência e comunidade, e não como forma de estender um conhecimento existente, a quem se julga ainda não tê-lo, pois acreditamos que ao “curricularizar a extensão” a universidade poderá ampliar o diálogo crítico para uma construção colaborativa de novos conhecimentos e práticas interdisciplinares transformadoras em saúde.

2.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para área da saúde

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos da área da saúde são resultantes de uma intensa discussão sobre o ensino superior durante a década de 1960, trazendo como questão principal o seu distanciamento do mundo do trabalho e, por consequência, a formação de profissionais com perfil não adequado às necessidades sociais.

Em 1955 com a criação do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, que agrupou diversos intelectuais brasileiros, entre eles Anísio Teixeira, foi possível o desenvolvimento de pesquisa e de formação política ideológica diversa. Foi nesse ambiente que o educador Paulo Freire trouxe para a reflexão o ensino centrado na palavra e desvinculado da realidade que deveria representar, assim como a necessidade de formar indivíduos críticos (STELLA; PUCCINE, 2008, p.55).

Após a LDB de 1996, a primeira diretriz para a área da saúde, dispõe sobre as DCNs de graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Os demais cursos da saúde estruturaram as suas diretrizes até 2005 e, também, seguiram as prerrogativas de uma formação generalista, assumindo referenciais

metodológicos crítico e reflexivos. Nesse sentido, a Resolução 1.133/2001 expõe que:

As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 2001b).

Contudo, um estudo descritivo-exploratório sobre as DCNs 2001 – 2004 referentes às 14 carreiras da área da saúde, as autoras Costa *et al* (2018) concluíram que apesar de as DCNs representarem um significativo avanço para a formação

há ainda a necessidade de revisões que possibilitem uma maior especificação da organização de saberes e práticas de modo interdisciplinar e interprofissional. Outro achado se refere aos eixos Perfil Profissional e Educação na Saúde, onde sinalizam que as DCNs apresentam a intencionalidade de trazer um novo olhar para o perfil das profissões de saúde. Entretanto, a tradução dessa intenção em orientações organizativas para o currículo ainda requer maior especificidade (COSTA, et al. 2018, p.1192).

Embora as DCNs dos cursos da área da saúde preconizem a atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar a fim de melhorar as ações voltadas à promoção da saúde baseada na convicção científica, na cidadania e na ética (BRASIL, 2001b), para Almeida-Filho (2013) na prática, o modelo de formação dos/das trabalhadores/as ainda se distancia das verdadeiras demandas da população:

o perfil predominante do egresso do ensino superior em Saúde (de todas as áreas) no Brasil revela os seguintes aspectos: Pouco conhecimento e nenhum compromisso com o SUS; Pouco envolvido com aspectos da gestão da saúde; Pouca compreensão do trabalho em equipe multiprofissional, com integração de conhecimentos interdisciplinares; Fraca formação humanística: psicológica, sociológica, filosófica; Despreparado para cuidar das patologias prevalentes no país; Pouca maturidade para exercício da profissão; Não comprometimento com aspectos políticos e sociais da saúde; Fraco conhecimento da realidade situacional, ambiental e das

condições de vida das comunidades; Resistente a mudanças, defensor do *status quo* vigente na saúde (ALMEIDA-FILHO, 2013, p.1682).

Nos últimos anos, tendo como justificativa uma formação inadequada dos profissionais de nível superior da área da saúde, alguns setores da saúde e educação propuseram que fosse realizado um Exame Nacional de Proficiência, uma exigência para o exercício da profissão (BRASIL, 2018a). Seguindo essa demanda, em 2017 tramitou no Senado Federal o Projeto de Lei 165/2017 com vistas a alterar a Lei do Conselho Federal de Medicina, instituindo o exame de proficiência em medicina.

Em manifestação contrária ao PL 165/2017, o Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em 2018, emitiu Parecer Técnico 100/2018, por meio da Resolução Nº 586, de 6 de junho de 2018 justificando seu posicionamento. Este documento, elaborado em plenário pelo CNS, argumenta sobre a ação privativa da União na definição das diretrizes e bases da educação brasileira, artigo da Constituição Federal de 1988, assim como a responsabilização federal pela avaliação, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação dos cursos das IES. a avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos (BRASIL, 2018a).

O CNS reconhece as necessárias mudanças na formação dos profissionais de saúde para a consolidação do SUS, qualificando e adequando o perfil para as necessidades sociais em saúde, tendo como norte a integração ensino-serviço-gestão-comunidade, buscando aproximar as práticas da educação em saúde à realidade social. Deste modo, as DCNs devem observar os trabalhadores como agentes de mudança social, garantindo a integralidade da atenção à saúde (BRASIL, 2018a).

Ao problematizarmos sobre a formação em recursos humanos para o SUS e sua importância no atendimento às necessidades de saúde da população brasileira, vemos que é preciso ponderar sobre a construção de um perfil profissiográfico que estabeleça competências também para o comprometimento

profissional. Para Freire (2018), o verdadeiro compromisso do profissional se sustenta na concepção de que humanismo e tecnologia podem e devem andar juntos, desde que técnicas e tecnologias não reduzam as condições objetivas de cada cultura, de cada comunidade, de cada sujeito. Neste sentido, a posição do profissional, se alienada, não permite a criação, a transformação, a coragem para o compromisso. Compromisso que se traduz, na área da saúde, por meio da atuação crítica e transformação da realidade para o desenvolvimento da integralidade da atenção e qualidade e humanização do atendimento (FREIRE, 2018).

2.2 FORMAÇÃO EM SAÚDE

2.2.1 Educação na Saúde e Educação em Saúde

A aproximação entre as áreas de saúde e educação constitui um campo de conhecimento onde ensino e cidadania estão intrinsicamente ligados, dando origem à Educação e Ensino em Saúde. Os autores Ceccim e Ferla (2008), ao retomarem historicamente a emergência desta área, assinalam a associação de duas invenções no cenário da saúde brasileira: a Saúde Coletiva e o Controle Social.

Nos anos 70 e 80 do século XX, a crise no setor da saúde faz emergir diferentes atores políticos, nas academias, nos movimentos sociais e estudantis pela luta em defesa da saúde como direito de cidadania. Neste momento emergia o Movimento Sanitário Brasileiro, base onde se desenvolveu uma intensa produção científica e estudos em saúde que abordavam o “conhecimento sobre as coletividades humanas, seus processos interativos e características de pertencimento (Saúde e Sociedade)” (CECCIM; FERLA, 2008, s/p). Ainda segundo os autores, a Saúde Coletiva e o campo de intervenção do Controle Social defendiam a atenção integral à saúde.

Na presença de todos esses fatores, uma singular imbricação aos termos ‘saúde’ e ‘cidadania’: novidade conceitual, política e atitudinal na gestão setorial, nas práticas profissionais e nas formas de participação social. Esse contexto fortaleceu a percepção de insuficiências no ensino das profissões da saúde (CECCIM; FERLA, 2008, s/p).

Dada a importância dos profissionais de saúde como recurso estratégico para a produção de saúde, a partir do conceito ampliado de saúde, tanto a educação na saúde, quanto a educação em saúde tornaram-se campos de intensa reflexão. Para melhor compreendermos estes conceitos recorreremos à Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), e de acordo com seu glossário eletrônico, Educação na Saúde é a “Produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular” (BRASIL, 2009, p.22). Já o termo Educação em Saúde é definido como:

Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população e não à profissionalização ou à carreira na saúde. 2 – Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades (BRASIL, 2009, p. 22).

É importante percebermos como a Educação em Saúde está diretamente ligada ao controle social, fomentando as possibilidades de participação da população na avaliação das políticas ou serviços em saúde, e sua adequação às necessidades.

Um marco relevante para a educação dos profissionais de saúde foi a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), no ano de 2003, que institucionalizou a política de educação na saúde e estabeleceu diferentes iniciativas à reorientação da formação profissional e fortalecimento do SUS (BRASIL, 2018b). A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) foi instituída por meio da portaria GM/ MS nº 198/2004, tendo suas diretrizes reestruturadas e publicadas na Portaria GM/MS nº 1.996/2007, trazendo no Art. Iº, Parágrafo Único:

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde deve considerar as especificidades regionais, a superação das desigualdades regionais, as necessidades de formação e desenvolvimento para o trabalho em saúde e a capacidade já instalada de oferta institucional de ações formais de educação na saúde (BRASIL, 2007, s/p).

Sobre a PNEPS o autor Hêider Aurélio Pinto (2016), em sua análise crítica, caracteriza três períodos de desenvolvimento da política, o primeiro referente à implantação e estruturação dos fluxos, recursos, espaços de discussão e decisão das ações políticas; o segundo sobre o ajustamento dos fluxos, instâncias decisórias da PNEPS e instâncias decisórias do SUS.

Nesta fase também ocorreu o investimento nas universidades e no uso das TICs em educação em saúde, além da aproximação com o Ministério da Educação, e da discussão sobre a dificuldade de execução dos recursos. Na fase mais recente, considerada pelo autor com início em 2012, foram mantidas as ações e normatizações anteriores, com debates sobre a não execução dos recursos de EPS, e interrupção de novos repasses previstos (PINTO, 2016)

Sobre a formação de profissionais, o autor observa um maior investimento na formação multiprofissional, e ações de Educação à Distância (EaD) para criação e execução de programas como o Programa de Valorização da Atenção Básica (PROVAB), o Programa Mais Médicos (PMM), entre outros. (PINTO, 2016)

Ainda sobre os desafios da educação permanente em saúde Merhy e Gomes (2016) apontam, para uma efetiva revisão da política nacional, a necessidade de retomar o conceito de quadrilátero da saúde, considerando ensino, gestão, atenção e controle social, para compreensão da dimensão dos atores envolvidos. Sobre o ensino, ainda em 2004, no auge da implantação das DCNs, por conseguinte, mudanças curriculares, Ricardo Ceccim e Laura Feuerwerker expressam ser necessário e urgente uma Reforma da Educação que atenda uma formação acadêmica-científica, ética e humanística para o desempenho técnico e profissional (CECCIM e FEUERWERKER, 2004).

2.3 EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL

O cientista social Scott Reeves descreve a origem da Educação Interprofissional (EIP) a partir de aspectos que têm em comum a interação entre as profissões sociais e de saúde. Para o autor, tanto a complexidade e a natureza multifacetada da saúde, quanto as necessidades de assistência social

das pessoas, requererem a coordenação eficaz das instituições com seus diferentes setores, bem como de diferentes prestadores de serviços para a atenção integral à saúde. Os problemas de comunicação e colaboração entre os profissionais da saúde e serviço social, comprovam a necessidade de formação e educação permanente para desenvolver atitudes, conhecimentos e habilidades para o trabalho em comum (REEVES, 2016).

O Centro para o Avanço da Educação Interprofissional (CAIPE), do Reino Unido, fundado em 1987, busca o fortalecimento da EIP para a promoção da saúde e bem-estar e, desde 1997, busca a melhoria dos cuidados sociais em saúde. Em uma de suas publicações, o CAIPE define que a EIP “ocorre quando alunos ou membros de duas ou mais profissões aprendem com, a partir e sobre o outro para melhorar a colaboração e a qualidade do cuidado”.(BARR; LOW, 2013, p.6).

A Organização Mundial de Saúde retomou seu compromisso com a EIP ao elaborar, de forma conjunta, o Marco para Ação em Educação Interprofissional e Práticas Colaborativas. Este documento aponta a existência de dificuldades relacionadas à força de trabalho de saúde em todo o mundo, e reconhece a fragmentação dos sistemas de saúde e os problemas para gerenciar as necessidades de saúde não atendidas (OMS, 2010).

Os documentos técnico-políticos referentes à EIP influenciam mudanças nos níveis educacionais, profissionais e organizacionais, resultando na incorporação de EIP em programas de educação na saúde e serviço social, organismos reguladores e políticas organizacionais. Por exemplo, cursos de EIP, programas e centros têm sido criados em instituições de ensino superior em países como os EUA, Canadá, Reino Unido e Austrália (REEVES, 2016, p. 186).

Na América Latina e Caribe, a Organização Mundial da Saúde e a Organização Pan-Americana da Saúde (OMS/OPAS) vêm fortalecendo o debate sobre a EIP como estratégia de fortalecimento dos sistemas de saúde em parceria com o CAIPE. Em dezembro de 2016, a OMS/OPAS realizou na cidade de Bogotá, Colômbia, a I Reunião Técnica com os países da região das Américas com objetivo de compreender o cenário do trabalho interprofissional nos diferentes países (BRASIL, 2017a).

O resultado desse encontro foi a elaboração de Plano de Ação para fortalecer a EIP, que deveria ser colocado em prática até 2019. A primeira atividade do Plano de Ação elaborado pelo Brasil foi a realização, em junho de 2017, da “Oficina de Alinhamento Conceitual sobre Educação e Trabalho Interprofissional, como um espaço de diálogo interministerial, intersetorial e interdisciplinar em torno dos elementos do cotidiano da educação e do trabalho na realidade brasileira” (BRASIL, 2017a, p.6). O resultado desse encontro, publicado em forma de relatório, apresentou diversos pontos de reflexão sobre a EIP no Brasil a partir de três dimensões: macro, meso e micro.

Na dimensão macro, ao considerar a necessidade e sustentabilidade de políticas para reorientação da formação profissional como as DCNs, Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e o PET-Saúde; no meso, ao analisar desenhos curriculares, programas, componentes curriculares e; no micro, considerando as relações e interações interpessoais e interprofissionais (OANDASAN; REEVES⁵, 2005 citado por BRASIL, 2017a, p. 27).

A partir da análise destas três dimensões o grupo de trabalho apontou, no eixo Graduações em Saúde, a necessidade de que os espaços de aprendizagem estejam presentes nos cenários de práticas, articulando educação e trabalho interprofissional. Neste sentido, uma das estratégias para potencializar a educação e o trabalho interprofissional seria “pensar criticamente sobre a interação ensino-serviço-comunidade de modo a avançar nas mudanças necessárias à realidade da formação, dos serviços de saúde e da vida das pessoas” (BRASIL, 2017a, p.16).

Reeves (2016), com base no estudo de Barr et al (2005) , discute sobre o melhor momento para inserção da EIP nas IES, indicando que estudantes do início da graduação já possuem uma série de estereótipos sobre os outros grupos profissionais, argumento que justifica o papel que a EIP pode desempenhar para diminuir os efeitos de imagens pré-concebidas de outros profissionais; ao mesmo tempo, outra pesquisa citada pelo autor, realizada por

⁵ OANDASAN, I.; REEVES, S. Key elements of interprofessional education. Part 2: Factors, processes and outcomes. **Journal of Interprofessional Care**, v.19, p. 39-48, 2005.

Coster et al (2008), assinala que a EIP após a graduação se mostra mais eficaz, pois os participantes compreendem melhor a sua identidade profissional e o papel a ser desempenhado.

Para Barr e Low (2013) a EIP, nos cursos de graduação, deve ser introduzida em um ou mais cursos para melhor integrar grupos de diferentes profissões, além disso, deve ser preferencialmente planejada junto ao corpo docente, com participação das associações profissionais, agências de emprego, discentes e pacientes ou clientes, assegurando assim que os interesses dos diferentes grupos sejam levados em conta. Os autores observam que, nem sempre é possível engajar todos os grupos na aprendizagem, mas isso não impede que algumas ações de menor proporção possam ser planejadas envolvendo os discentes em experiências com profissionais de outras áreas, como palestras, visitas de observação e revisão de estudos de casos incluindo outras profissões (BARR e LOW, 2013).

Os métodos de aprendizado utilizados pela EIP têm foco na interatividade, característica chave para o desenvolvimento de competências necessárias para práticas colaborativas. Podem ser adotados como métodos de aprendizagem: Aprendizado baseado em seminário; Aprendizado baseado em observação (*shadowing*); Aprendizado baseado em problemas; Aprendizado baseado em simulação; Aprendizado baseado na prática clínica; Aprendizado *E-learning* (ex: discussões online); Aprendizado misturado (integrando *E-learning* com outro método tradicional) (BARR e LOW, 2013).

No Brasil, em um movimento de integração da Interprofissionalidade, o Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS) aprovou na Resolução 569, de 8 de dezembro de 2017, em que no Art. 3º, inciso 5, apresenta orientações para o trabalho interprofissional:

a) as DCN devem expressar a formação de um profissional apto a atuar para a integralidade da atenção à saúde, por meio do efetivo trabalho em equipe, numa perspectiva colaborativa e interprofissional. O preceito da integralidade aponta para a interdisciplinaridade, enquanto integração de diferentes campos de conhecimentos; para a interprofissionalidade, ocasião em que há intensa interação entre diferentes núcleos profissionais; e para a intersetorialidade, envolvimento de diferentes setores da sociedade no atendimento das complexas e dinâmicas necessidades de saúde;

- b) os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) devem apresentar estratégias alinhadas aos princípios da interdisciplinaridade, intersectorialidade e interprofissionalidade, como fundamentos da mudança na lógica da formação dos profissionais e na dinâmica da produção do cuidado em saúde;
- c) as DCN devem estimular a elaboração de projetos terapêuticos assentados na lógica interprofissional e colaborativa, reconhecendo os usuários dos serviços como protagonistas ativos e co-produtores do cuidado em saúde, superando a perspectiva centrada em procedimentos ou nos profissionais (BRASIL, 2017b, s/p).

Outra questão relevante para o sucesso da prática colaborativa interprofissional, levantada pela professora Dra. Marina Peduzzi (2017), está no reconhecimento das mudanças na atenção à saúde, levando em conta a conexão entre as práticas e as necessidades em saúde dos/as usuários/as e, conseqüentemente, o movimento de repensar a formação. Nesse sentido, para a autora, são os quadros em saúde, cada vez mais complexos, que exigirão “a perspectiva da integralidade com a apreensão ampliada das necessidades de saúde para promoção, prevenção e recuperação da saúde” (PEDUZZI, 2017, p. 28).

Acreditamos que a prática interprofissional colaborativa, estruturada a partir do cuidado centrado na pessoa, constitui-se como uma ferramenta potente para a integralidade do cuidado, podendo resultar em qualidade de atenção à saúde.

2.4 INTEGRALIDADE

A integralidade constitui-se com um dos princípios do SUS, sendo o cuidado integral previsto no artigo 198 da Constituição Federal de 1988, estando definido na Lei 8080/90 como “um conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema” (BRASIL, 1988, s/p).

A bandeira da integralidade, presente na luta pela Reforma Sanitária Brasileira, confrontou e confronta até hoje o modelo assistencial hegemônico vigente no país, ao sinalizar a urgência de reorientação do modelo assistencial em saúde (ALVES, 2005). Pois, além de designar um princípio do SUS, amplia

o conceito e indica características e práticas desejáveis para o sistema de saúde (MATTOS, 2004).

Tanto Mattos (2001, 2004), quanto Merhy e Franco (2013), ao refletirem sobre a palavra integralidade, trazem para a discussão os diferentes sentidos e significados no qual são construídas as ações práticas de atenção integral à saúde. Expressam que o movimento da medicina integral, elaborado após a Segunda Guerra Mundial, embora objetivasse a recuperação dos resultados no campo de práticas médicas, acabou por fundar um espaço onde a integralidade passou a ter sentido a partir do agir de cada profissional de saúde, trazendo centralidade ao campo nuclear de cada profissão.

No núcleo haveria uma aglutinação de conhecimentos e práticas, conformando as identidades profissionais e determinados padrões de compromisso com a produção de saúde: os saberes, práticas e responsabilidades peculiares aos médicos, ou aos enfermeiros, ou aos Agentes Comunitários de Saúde, psicólogos, assistentes sociais (CAMPOS et al, 2014, p. 989).

Ainda para Merhy e Franco (2013), embora a medicina integral tenha ocupado esse lugar, de fortalecimento de práticas hegemônicas, é fato que esse movimento permitiu que pudéssemos reconhecer os sentidos e significados da integralidade, repensando nossas práticas individuais e coletivas. Diante a discussão sobre a definição do que é a integralidade, Mattos (2001) sinaliza a polissemia da expressão, alertando que ao defini-la de forma reducionista estaríamos impedindo a produção de outros sentidos.

Quanto à organização dos serviços e práticas de saúde, segundo Alves (2005) a integralidade caracteriza-se pela assimilação entre as práticas preventivas e assistenciais. Sobre essa articulação, entre assistência e prevenção, Mattos (2001) define que:

A primeira dimensão da integralidade, na prática se expressa exatamente na capacidade dos profissionais para responder ao sofrimento manifesto, que resultou na demanda espontânea, de um modo articulado à oferta relativa a ações ou procedimentos preventivos (MATTOS, 2001, p.1413).

Logo, essa prática, conforme proposta por Mattos (2004), inclui no fazer cotidiano dos profissionais a busca sistemática daquelas necessidades mais

silenciosas, propiciando a criação de dispositivos e processos coletivos de trabalho, com ações voltadas à prevenção. Outra questão importante levantada pelo autor diz respeito à postura de integralidade, definida como “exercício por meio de um olhar atento, capaz de apreender as necessidades de ações de saúde no próprio contexto em cada encontro” (MATTOS, 2001, p.1414).

Frente aos desafios e inquietações que se apresentam no fazer cotidiano dos serviços de saúde, a integralidade se mostra como possibilidade de identificação de diferentes necessidades e ofertas de ações adequadas às demandas dos/as usuários/as e suas singularidades. Contudo, para que a integralidade possa ser aprendida nos espaços de aprendizagem, essa deve se fazer presente também na relação pedagógica que se estabelece entre docentes e discentes dos cursos da saúde em IES, sendo esse um desafio para a maioria dos cursos de graduação na saúde (PILATTI, 2017).

2.5 INTERDISCIPLINARIDADE: UM DESAFIO A SER VENCIDO

Entendemos que, a partir do uso corrente dos termos multidisciplinaridade, multiprofissionalidade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade neste texto, torna-se necessário e importante esclarecer tais conceitos.

Segundo Furlanetto (2011)⁶ citada por Costa *et al* (2015):

O uso do radical ‘disciplinar’ se refere a campo ou núcleo do conhecimento ou de estudo, enquanto o ‘profissional’, a campos ou núcleos de práticas. Associada a esses radicais, há a adoção dos prefixos ‘inter’ e ‘multi’, que traduz o nível ou intencionalidade de articulação/interação entre diferentes áreas do conhecimento ou de práticas (COSTA, et al, 2015, p. 713).

Assim, as perspectivas ‘multidisciplinar’ e ‘multiprofissional’ apontam para relações independentes entre diferentes áreas do conhecimento e práticas profissionais, respectivamente. Já a lógica ‘interdisciplinar’ e ‘interprofissional’

⁶ Furlanetto EC. Interdisciplinaridade: um conhecimento construído nas fronteiras. Int Stud Law Educ. v. 8, p. 47-54, 2011.

está associada à ideia de que diferentes campos do conhecimento e de práticas interagem entre si, a segunda de forma colaborativa entre profissões.

Segundo Furlanetto (2011) os debates sobre a interdisciplinaridade nascem após a segunda guerra, e sua abordagem ganha força a partir da década de 1970, quando frente às novas disciplinas e à fragmentação do conhecimento torna-se necessária uma nova perspectiva para estabelecer relações.

No Brasil, nos anos de 1970, a Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda se depara com a questão da interdisciplinaridade no ensino, levantando a problemática da realização do trabalho de forma integrada na área da educação. Em uma de suas obras intitulada *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*, datada em 1992, a autora desenvolve um referencial teórico trazendo diferentes autores e pressupostos, e levando a Legislação do Ensino Brasileiro, da época, para a reflexão e efetivação deste conceito.

A nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre diversas disciplinas conduz a uma “interação”, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 1992, p. 39).

Ainda, de acordo com as suas pesquisas, e tendo por contribuição as diferentes Universidades representantes dos Estados Unidos, França, Reino Unido, Turquia, Alemanha e Áustria, durante a década de 70 do século XX, são considerados o valor e aplicabilidade da interdisciplinaridade como: meio de conseguir uma melhor formação geral e profissional, como incentivo à formação de pesquisas e pesquisadores e condição para uma educação permanente, além de possibilitar a superação da dicotomia ensino-pesquisa, e de compreensão e modificação do mundo. Cabe observar que a própria autora nos alerta para o entendimento correto deste conceito, não como um saber unificado, uma nova área da ciência, ou um remédio para a cura de todos os males do ensino, mas sim, como a “possibilidade de eliminação do hiato existente entre atividade profissional e a formação escolar” (FAZENDA, 1992, p. 41).

Sobre a atuação do profissional em saúde, o trabalho interdisciplinar continua sendo um desafio a ser vencido. Para Campos (2007), no Brasil, as instituições contemporâneas seguem fomentando a competitividade entre os profissionais fazendo com que estes se apeguem às suas identidades e seus núcleos de especialidades, dificultando a criação de espaços de interação. Ainda para o autor, a interdisciplinaridade na saúde só é possível a partir de uma predisposição subjetiva, capaz de fazer com que os sujeitos consigam lidar com as incertezas e críticas para a tomada de decisão compartilhada.

Neste sentido, a interdisciplinaridade como atitude, segundo a contribuição de Fazenda (1992), remonta a discussão sobre o posicionamento pessoal que conduz a interação, considerado por ela o aspecto mais crítico. Para a autora interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se, ou seja, para que isso aconteça é preciso uma transformação na relação pedagógica, uma mudança de atitude entre quem ensina e quem aprende, estabelecendo assim uma relação pedagógico dialógica. Assim, para uma melhor formação dos profissionais é preciso que aprendam a aprender, que saibam se situar no mundo de hoje, agregando o vivido e estudado, compreensão verdadeira que só é possível, a partir de uma real conscientização, cuja condição de possibilidade é o diálogo (FAZENDA, 1992).

2.6 PAULO FREIRE: SER, ESTAR, SABER E FAZER NO MUNDO E COM O MUNDO

De acordo com um dos propósitos deste estudo, de investigar como os docentes compreendem o seu fazer no ensino superior para a formação em saúde, torna-se indispensável refletir a partir dos escritos de Freire, a fim de repensar as possibilidades de uma educação que integre educadores, educandos e comunidade, num processo de conscientização da realidade e de compromisso social de mudança sobre o ser, saber e fazer em saúde.

Falar em educação, para Freire, só é possível a partir da reflexão sobre o próprio homem e mulher e as formas de ser e estar com o mundo. É compreendendo-se como ser inacabado que os seres humanos procuram

educar-se, ou seja, a prática educativa é prática especificamente humana. Para o autor não há ignorantes absolutos, há, sim, diferentes formas de saberes (FREIRE, 2018).

Ao analisar a relação educadores/educandos, o autor define um tipo de educação alheia à experiência existencial dos educandos, desconectada da realidade, conteudista, onde somente o educador é sujeito, enquanto o educando é alienado e paciente, à espera de um saber como doação dos que se julgam sábios. Esta educação, designada como bancária, tem na doação “uma das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, o que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro” (FREIRE, 1987, p.33). Nesta concepção de educação, a dicotomia entre homem/mundo apresenta a consciência como algo interno do homem, que de forma passiva espera um mundo que a encha de realidade (FREIRE, 1987).

Oposta à educação bancária, a educação problematizadora respondendo “à essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação” (FREIRE, 1987, p. 39). Neste sentido, o papel do educador problematizador é de proporcionar com os educandos, as condições para a superação de um conhecimento do nível de pura opinião sobre a realidade, para o verdadeiro conhecimento que se dá no nível do saber sobre a realidade (FREIRE, 1987). Esse movimento ocorre “na indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana” (FREIRE, 2018, p. 62). A práxis, constituída pela ação e reflexão, faz o homem capaz de transformar sua realidade, condição para a existência humana, mesmo condicionado pela realidade em que está (FREIRE, 2018).

Para Freire (2018), a expressão “compromisso social do profissional com a sociedade” é carregada de vários sentidos, significados e implicações. As palavras, para o autor, só adquirem sentido quando, para além do campo da abstração, também se constituem como ato/ação. Toda ação deve ser seguida de reflexão. E a reflexão pode nos levar ao verdadeiro sentido de ser/estar/agir no mundo, “não existe, homem sem mundo, nem mundo sem homem”. Sem reflexão não temos consciência daquilo que nos aprisiona, logo não podemos assumir o verdadeiro ato comprometido de transformação da realidade. É

somente na relação que estabelecemos com o mundo, que de fato podemos transformá-lo e nos transformarmos, como sujeitos históricos, seres de práxis.

Mas como o homem/mulher pode transformar a realidade que ele/ela mesmo/a criou?

Para Freire (2018), é no atuar-pensar, experiência vivenciada na realidade, que nos deparamos com obstáculos à ação e ao compromisso, é o reconhecimento crítico desta realidade, fora do campo da neutralidade, que nos coloca como sujeitos e não como “coisas”, compromisso solidário de humanização, de libertação e transformação. Entende-se humanização e desumanização como possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. A humanização, segundo Freire, é vocação dos homens, vocação negada na injustiça, exploração, na violência dos opressores. A desumanização não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também nos que a roubam (FREIRE, 2018).

Repensar o processo de educação, a partir da perspectiva freiriana, nos faz compreender que, antes de abordar o processo de formar/ser profissional em saúde, é preciso refletir sobre a condição humana de atuar-pensar-estar no mundo objetivo e concreto enquanto educadores e educandos, o que nos diferencia dos animais, e nos coloca como sujeitos históricos capazes de fazer e refazer o mundo.

Neste sentido, a educação problematizadora como prática da liberdade, só pode acontecer a partir do diálogo e da superação da contradição entre educador e educandos. É através do diálogo que ambos, sujeitos do processo, se educam pois, “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

Sobre o ato de educar, Freire em “Extensão ou Comunicação?” produzido na década de 60 no Chile, conta sobre a relação entre o agrônomo (técnico) e o camponês. Em sua análise semântica a palavra “extensão” se desdobra alcançando inúmeros sentidos, que para ele expressam diferentes visões de mundo.

Segundo Freire (1996) a educação não pode se dar sem diálogo, porém compreender que as estruturas de poder (na educação, no trabalho, na

disciplinarização do conhecimento) negam esse diálogo, é o primeiro passo para uma educação problematizadora.

Ainda para Freire, a educação humaniza ambos homens/mulheres (agrônomo/educador e camponês/educando) e não os domestica (como se faz em uma educação bancária), não se trata de doação, de entrega de saber, mas sim da construção de um pensar autêntico que só é possível por meio de um processo educativo de conscientização crítica. “A consciência ingênua é mágica e automática, mas a consciência crítica não é. Ela somente se dá com um processo educativo de conscientização” (FREIRE, 2018, p.51), de problematização do homem/mulher sobre ser e estar no e com o mundo.

Assim, a extensão enquanto educativa só é possível se, o educador ao negar-se à domesticação, faz de sua ação comunicação, ou seja, não é o termo “extensão” que define a ação, mas a relação e a ação que o agrônomo (educador) estabelece com o camponês (educando) e ambos com seu mundo.

A extensão Universitária compõe o tripé ensino, pesquisa e extensão, pressuposto basilar da Educação Superior, determinado a partir da Constituição Federal de 1988 por meio do princípio de indissociabilidade. Embora o significado da palavra indissociabilidade, segundo o dicionário português, seja descrito como algo que não pode ser separado nem desunido, observamos sua complexidade como princípio aplicado ao campo da educação superior.

Para Gonçalves (2015, p.1236), o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão constitui uma proposição filosófica, política, pedagógica e metodológica para a formação e o conhecimento desenvolvidos na e pela Universidade.

Sem desconsiderar a complexidade epistemológica e paradigmática da discussão sobre a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, abordaremos neste estudo a problematização da extensão no contexto da universidade e sua função enquanto ação educadora para docentes, discentes, universidade e comunidade.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO: ITINERÁRIO DA PESQUISA-AÇÃO

3.1 POR QUE SISTEMATIZAR UMA EXPERIÊNCIA?

A escolha do referencial teórico-metodológico de sistematização de experiência de Holliday (2006) deveu-se ao fato desse referencial nos possibilitar expressar a apresentação, organização, análise coletiva dos dados, interpretação crítica e divulgação dos resultados. Esse referencial nos permitiu organizar e estruturar a proposta de ação em um formato de produto desenvolvido pelo coletivo, com possibilidades de ser implantada na instituição após a finalização do trabalho de campo, ou seja, como consequência do processo realizado.

As autoras Kiel e Ascher (2006), ao apresentarem uma das obras do sociólogo peruano Oscar Jara Holliday, discorrem sobre o desafio político e pedagógico pautado na relação dialógica e na busca da “interpretação crítica dos processos vividos”, que a sistematização de experiência impõe, aspectos que corroboram com o referencial teórico de Paulo Freire que também embasa a análise dos dados do presente estudo.

Para Holliday (2006) o ponto de partida para a sistematização ocorre a partir da riqueza das experiências, pedindo que se faça a apropriação da experiência vivida dando conta dela, compartilhando com outros o que foi aprendido.

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2006, p. 24).

Para nós a sistematização da experiência a partir da metodologia proposta por Holliday (2006) implicou num exercício de aprendizagem, introduzindo elementos vindos da própria prática, ou seja, utilizamos toda a experiência vivida durante o processo de pesquisa para identificar, ordenar, classificar e interpretar teoricamente, possibilitando a disseminação do conhecimento produzido.

Cabe esclarecer que a sistematização de experiência não trata de sistematização de informações, mas sim de uma proposta metodológica reconhecida nas pesquisas sociais para a compreensão das determinações profundas da realidade histórico e social, se constituindo como caminho intermediário entre a descrição de uma experiência e a reflexão teórica (HOLLIDAY, 2006).

Para tanto, o guia didático “Para sistematizar experiências” de autoria de Oscar Jara Holliday (2006), traduzido por Maria Vivian Rezende, publicado pelo Ministério do Meio Ambiente – Brasil, nos serviu de referencial metodológico e se apresenta em cinco fases: 1) ponto de partida; 2) perguntas iniciais sobre a pesquisa e a ação; 3) recuperação do processo vivido; 3) reflexão de fundo e 5) ponto de chegada. O quadro 1 - expressa a correlação das fases propostas por Holliday (2006), com os elementos constitutivos da presente dissertação:

Quadro 1 - Correlação das fases da sistematização de experiências de Holliday, com os elementos constitutivos da dissertação:

Fases da sistematização de experiência	Elementos constitutivos da Dissertação
Ponto de partida	<ul style="list-style-type: none"> - Justificativa do estudo - Definição do tipo de estudo - Apresentação do local e dos participantes do estudo - Aspectos éticos
Perguntas iniciais relacionadas ao processo de pesquisa e de ação	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos e técnicas de coleta de dados (definidos a partir da pergunta norteadora e objetivos do estudo, apresentados na introdução da dissertação) - Apresentação dos instrumentos de coleta de dados (em APÊNDICE A, B, C)

Recuperação do processo vivido	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstrução da história - Descrição sistematizada e minuciosa de todos os momentos vivenciados no processo de coleta de dados (trabalho de campo), por meio da ordenação e classificação das informações. - Definição do processo de análise dos dados
Reflexão de fundo	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados: análise, interpretação e discussão crítica do processo da pesquisa.
Pontos de chegada	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação das conclusões. - Comunicação da aprendizagem.

Fonte: Adaptado da proposta de Sistematização de Experiências de Holliday (2006).

É importante salientar que as diferentes fases propostas por Holliday (2006) não estão explicitadas apenas no tópico referente ao método no presente estudo, pois se trata de movimentos expressos em distintos espaços em um trabalho acadêmico. Ainda, para Moraes (2018), essa teoria resulta de um processo relacional vivido pelos pesquisados e pesquisadoras, numa valorização de saberes de todos os envolvidos, e, a partir do material coletado e analisado, se produz ciência na prática.

3.2 PONTO DE PARTIDA

Não se pode contar sobre uma experiência sem começar pelo princípio, e segundo Holliday (2006, p. 73) “basta, por agora, precisar que quando dizemos ‘partir da prática’ estamos entendendo que temos que partir do que fazemos, sentimos e também, do que pensamos”. Nesse sentido, iniciaremos a sistematização desta experiência retomando as nossas escolhas, vivências, sentimentos, desejos e expectativas, em parte já expressos na justificativa do presente estudo apresentada na introdução.

3.2.1 Justificativa do estudo

A decisão por cursar o mestrado profissional em saúde coletiva surgiu a partir de inquietações e reflexões sobre as minhas práticas como profissional e docente da área da saúde, relacionadas à formação em recursos humanos e sua adequação para a realidade cada vez mais complexa em saúde. Ao conhecer a linha de pesquisa Educação e Gestão do Trabalho em Saúde, no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSCol), da Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC), percebi a oportunidade de capacitar-me para compreender melhor os processos de trabalho em saúde, por meio da perspectiva da formação superior em saúde.

Neste caminho encontrei outras e outros que, ao conhecerem profundamente o sistema de saúde brasileiro, também se questionavam sobre o papel da IES para a formação dos trabalhadores da saúde. Ao repensar sobre a nossa trajetória de formação no ensino superior e na prática docente (aqui me refiro às longas conversas entre mim e minha orientadora), a extensão universitária se apresentava como imprescindível para um fazer interdisciplinar, contemplando a integralidade do cuidado, e, por consequência, fortalecendo do SUS. Assim, o mestrado profissional em saúde coletiva sinalizou a possibilidade de ampliar o nosso olhar e o nosso conhecimento para o desenvolvimento e/ou incorporação de tecnologias que atendam às demandas das áreas da saúde e educação.

3.2.2 Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso único incorporado, com abordagem de pesquisa ação–participante em saúde. Para Yin (2001) o estudo de caso único se justifica mediante três condições: quando o caso único representa o teste decisivo de uma teoria significativa; ou, o caso único é aquele em que o caso representa um caso raro ou extremo; e ainda, quando o estudo de caso único é o caso revelador.

A partir da definição do estudo de caso como pesquisa de eventos dentro de seus contextos na vida real, abordando elemento revelador (Yin, 2001), o

caso por nós estudado caracteriza-se pela implantação da Curricularização da Extensão, por meio do Programa de Extensão Interdisciplinar (PEI) - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, para a comunidade acadêmica da ULBRA campus Torres.

Neste contexto, o estudo de caso único incorporado permite envolver mais de uma unidade de análise, “isso ocorre quando, dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou a várias subunidades” (YIN, 2001, p. 64). Entendendo a amplitude deste estudo, e a necessidade de contemplar as questões de pesquisa propostas, trabalhamos com um conjunto de subunidades, servindo como importante mecanismo para focalizar a investigação, conforme descrito no quadro 2.

Quadro 2 – Caso: análise da implantação de Curricularização da Extensão por meio do PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, junto a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2017a).

Unidades de análise que definem a característica de estudo “incorporado”			
Sistema Total	Unidades Intermediárias		Indivíduos
Curricularização da Extensão – PEI	EPS	EIP	Docentes
Manuais de implantação e resoluções da IES; Subsídios teóricos e metodológicos da IES; DCNs; Políticas de Extensão Universitária; Relatórios de conferências; FORPROEX; PNE	Constructo teórico da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.	Relatórios de conferências; Relatórios de oficinas; Manuais; Marco regulatório; Documentos técnicos políticos.	Práticas pedagógicas;

Fonte: Programa de Extensão Interdisciplinar (PEI) (ULBRA/Torres, 2017a).

Diante o desafio de pesquisar na área educacional e com o objetivo de produzir informações, conhecimentos e transformações, optamos por utilizar a pesquisa-ação como abordagem, observando o rigor científico necessário em pesquisas qualitativas.

3.2.3 Local do estudo

Este estudo foi realizado na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) – instituição de ensino multicampi que atua por mais de 45 anos, sendo mantida

por uma associação educacional até o ano de 2019, quando foi convertida para Sociedade Anônima (S.A) de capital fechado. Possui 13 unidades de ensino superior localizadas no Sul, Norte e Centro Oeste do país, sendo 9 campi no estado do Rio Grande do Sul, e 100 polos EAD.

O campus Torres, local de realização da pesquisa, foi fundado em janeiro de 1992. Atualmente o campus oferece 13 cursos de graduação na modalidade Ensino Presencial somando mais de 2500 alunos matriculados. Os cursos ofertados pela unidade em estudo são: Administração; Análise e Sistemas; Arquitetura e Urbanismo; Design de Moda; Direito; Educação Física; Enfermagem; Estética e Cosmética; Fisioterapia; Odontologia; Pedagogia e Psicologia. Os que compõem a área da saúde são: Educação Física; Enfermagem, Estética e Cosmética; Fisioterapia e Odontologia.

A ULBRA iniciou o processo de Curricularização da Extensão por meio de um intenso trabalho de mapeamento e reconhecimento das atividades extensionistas desenvolvidas ao longo de sua história, dividindo-se em dois períodos: o primeiro (2010-2014), resultou no alinhamento dos objetivos comunitários e acadêmicos para o estabelecimento da Política de Extensão; e no segundo (2014-2016), foram definidas as diretrizes do projeto institucional de Curricularização da Extensão, delimitação dos Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs)⁷, as linhas de extensão, e proposição da normatização da Curricularização da Extensão na instituição – Resolução CONSUN 48/2016 (IMPERATORE, 2018).

Cabe observar que a Curricularização da Extensão realizada pela ULBRA, ao efetivar o percentual de no mínimo 10% do total de créditos curriculares em programas e projetos de extensão universitária, exigência da Lei

⁷ A denominação Programa de Extensão Interdisciplinar adotada pela ULBRA refere-se: a) conceito de programa de extensão enquanto conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços, publicações e outros produtos); b) interdisciplinar: superação do olhar fragmentado do conhecimento e instituição de elos de intercâmbio entre cursos (estruturados a partir de suas competências comuns tendo como fundamento as diretrizes curriculares nacionais) e a realidade complexa, entre as dimensões acadêmicas (extensão, pesquisa e ensino) e entre universidade e sociedade, articulando trajetórias de integralização curricular do percentual de 10% compostas por disciplinas- projeto que integram os referidos programas inter-relacionadas pela metodologia de pesquisa – ação. (IMPERATORE, 2019, p.38).

13.005/2014, por meio da criação dos PEIs como componentes curriculares obrigatórios a todos os cursos, adere de forma sistêmica ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2022.

Os PEIs são planejados a partir das definições dos objetivos acadêmicos alinhados ao perfil profissiográfico dos cursos baseados no estudo-diagnóstico dos territórios, e na interlocução entre atores sociais e as políticas públicas (IMPERATORE, 2018, p. 13).

Os PEIs se constituem em um conjunto de disciplinas específicas, tendo suas atividades realizadas de forma interdisciplinar, e executados a médio e longo prazo pelos/as acadêmicos orientados pelos/as professores/as, e norteados pelos objetivos acadêmicos e comunitários (ULBRA, 2016a), se estruturando como específicos de cada curso e também como comuns às áreas. As disciplinas que constituem os PEIs são desenvolvidas por meio da metodologia de pesquisa-ação, e o processo de avaliação ocorre por meio de diferentes instrumentos previstos na Resolução CONSUN n. 50/2016 (IMPERATORE, 2018).

Para o desenvolvimento dos programas a instituição seleciona os/as docentes que ministram as disciplinas através de edital interno para credenciamento, no qual a pontuação é definida por meio de critérios como titulação e aderência a abordagem da disciplina. Os/as docentes passam por reuniões de formação e fóruns de compartilhamento de experiências.

No processo de Curricularização da Extensão os cursos da área da saúde, de forma conjunta e a partir de suas DCNs, delimitaram o PEI comum denominado “Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde” composto pelas disciplinas : Políticas Públicas e Gestão em Saúde, Práticas Multidisciplinares de Educação em Saúde, Epidemiologia e Bioestatísticas, e tem por objetivos:

Promover a integração e a articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população e impactando na promoção da saúde das populações e reconhecer a influência dos aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos no processo saúde-doença das populações. A partir da atuação de equipes multiprofissionais e adotando como estratégia metodológica projetos de trabalho associados a portfólios e seminários integradores, o programa depõe os limites disciplinares e se articula a partir de fundamentação teórica, diagnóstico situacional das redes de

atenção em saúde, análise de contexto, planejamento e desenvolvimento de ações e projetos promotores da saúde, as atividades objetivam desenvolver a competência profissional interdisciplinar, reforçando as capacidades teórico-metodológicas (conhecimento), operativas, a partir do desenvolvimento das habilidades pessoais e a reflexão sobre as questões éticas envolvidas no cuidado em saúde (atitudes) (ULBRA, 2019, s/p).

A metodologia utilizada no PEI tem um caráter de interdependência e complementariedade, sendo que no primeiro momento, relativo à disciplina 1: Políticas Públicas e Gestão em Saúde, a metodologia de trabalho tem foco nas ações investigativas e na definição de problemas concretos das comunidades; no segundo momento, a disciplina 2: Práticas Multidisciplinares e Educação em Saúde propõe, a partir da investigação já realizada durante a etapa da disciplina 1, o reconhecimento da realidade do território, planejamento e execução de atividades educativas juntamente à população.

A escolha do objeto de investigação do presente estudo ser análise da prática docente frente a Curricularização da Extensão, por meio do PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, ocorreu pelo fato das disciplinas que compõem o programa serem componentes curriculares obrigatórios a todos os cursos da área da saúde da ULBRA dos campi do Rio Grande do Sul.

Acreditamos ser importante lembrar que a ULBRA é multicampi, e cada campus tem o seu portfólio de cursos ofertados, sendo que os cursos homônimos mantém matriz curricular comum. Portanto, o PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, comum a todos os cursos da área da saúde, é desenvolvido na unidade ULBRA - Torres pelos cursos de Educação Física; Enfermagem, Estética e Cosmética; Fisioterapia e Odontologia.

Cabe destacar que, para além do cumprimento do marco regulatório, a ULBRA inova ao reorientar seu eixo pedagógico, fazendo da Curricularização da Extensão “a ponte que possibilitará a passagem do modelo desenvolvimentista para o modelo transformador” (IMPERATORE, 2019, p.39), discussão que retomaremos ao longo do presente trabalho. Ainda, para Imperatore (2019), um passo importante nessa caminhada foi a reestruturação da Pró-Reitoria Acadêmica em 2012 (antes dividida em quatro) que frente ao seu

novo estatuto, unificou ensino pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidade de oferta, criando uma agenda coletiva de trabalho.

Sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade em estudo (PDI 2017-2022), o Eixo das Políticas Acadêmicas aponta a indissociabilidade entre a Extensão, Pesquisa e Ensino como protagonista para a modernização dos processos de ensino-aprendizagem, indo ao encontro da missão da IES de ser uma comunidade de aprendizagem eficaz e inovadora (ULBRA, 2017b).

A ULBRA compreende o processo de aprendizagem indissociável dos pressupostos institucionais, agregando as concepções basilares, que juntamente aos princípios estratégicos, fortalecem a sua identidade confessional e compromisso social e comunitário da instituição. Neste sentido, o trabalho pedagógico se constitui como campo de mobilização das competências, habilidades e atitudes, necessárias para o exercício profissional, ético e democrático da cidadania. A avaliação, nesta perspectiva, compõe o processo de ensino e aprendizagem interligando extensão, pesquisa e ensino, de forma emancipatória e contínua (ULBRA, 2017a; ULBRA, 2016b).

3.2.4 Participantes do estudo

O universo pesquisado é um “conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” (GIL, 2006, 104). Desta forma, os sujeitos participantes da pesquisa foram definidos intencionalmente.

Ao todo foram convidados sete professores de diferentes áreas de conhecimento que ministram as disciplinas Políticas Públicas e Gestão do Trabalho em Saúde, e, Práticas Multidisciplinares em Saúde, componentes do PEI – Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, contudo, quatro conseguiram ajustar suas agendas para participar dos encontros propostos, sendo denominados doravante como P1, P2, P3 e P4.

A caracterização dos participantes ocorreu com base no instrumento preenchido na etapa I de sistematização da coleta de dados. Entre os quatro participantes uma é do gênero feminino e três são do gênero masculino. A idade

variou entre 33 e 48 anos. A formação de base na graduação é nos cursos de Odontologia, Enfermagem e Fisioterapia. Em relação à titulação um é especialista, dois são mestres e um é doutor. Quanto ao tempo de atuação como profissional da saúde, um tem 9 anos e três mais de 15 anos. Em relação ao tempo de atuação na docência da ULBRA, um tem menos de cinco anos, dois têm cinco anos e um dez anos. Quanto a carga horária na IES, dois são 40h, um 38h e um 30h.

Três dos participantes desempenham outras atividades de trabalho além da docência, sendo que dois atuam na rede de saúde privada, e um como empresário. Dos quatro participantes, um refere não ter recebido capacitação pedagógica prévia para atuação na docência, sendo que dois expressam o mestrado e doutorado como preparação para a docência, e um cita a formação pedagógica realizada em outra instituição como preparo para a docência.

Ainda sobre os participantes, é importante sobrelevar que no momento de realização desta pesquisa a IES passou por uma reestruturação em seu corpo docente e administrativo, culminando em janeiro de 2019, com demissões também na unidade em estudo. Além desse processo, no final do mês de abril do referido ano, a instituição ajuizou a ação de Recuperação Judicial em função de problemas financeiro, que foi deferida em dezembro do mesmo ano. Assim, reconhecemos que todos esses processos são significantes para os sujeitos implicados neste estudo, e, conseqüentemente, se mostram no andamento da pesquisa, visto que por se tratar de um estudo de caso, estaremos inseridos no contexto da vida real dos sujeitos pesquisados (Yin, 2001).

3.2.5 Aspectos éticos

As questões éticas devem ser abordadas durante o planejamento e ao longo do desenvolvimento de um estudo qualitativo. Para Creswell (2014), não é verdadeiro o conceito de que tais questões apareçam apenas durante a coleta de dados, pois, elas surgem em diferentes fases do processo de pesquisa e de forma contínua, levando em consideração a relação que o pesquisador estabelece com os participantes e o reconhecimento das necessidades por eles apontadas.

Todas as etapas deste estudo foram avaliadas de forma cuidadosa por mim e pela minha orientadora, seguindo os preceitos éticos em pesquisa qualitativa com seres humanos. Nesse sentido, no segundo semestre de 2018 realizamos os primeiros contatos com a instituição para apresentação da proposta de pesquisa e pedido de autorização em reunião com a direção e coordenação acadêmica da unidade.

Após apresentação da proposta ao diretor da instituição e sua permissão para realização do estudo, foram feitos os contatos com os participantes para discutirmos sobre a viabilidade da pesquisa e aceite dos mesmos em ser sujeitos de um estudo de abordagem pesquisa-ação.

Foi esclarecido ao diretor e aos participantes que o estudo causaria o mínimo de perturbações às atividades da instituição, sendo que foi flexibilizado as datas e horários dos encontros, sem nenhum prejuízo ao desempenho laboral. Logo, o **risco** ao participar desta pesquisa foi mínimo, visto que os encontros ocorreram em local protegido, mantendo a confidencialidade e privacidade, sem divulgação de dados pessoais, garantindo sigilo e anonimato. Todo o material coletado está armazenado pelas pesquisadoras, sendo que somente elas tenham acesso. Em contrapartida, foi disponibilizado um espaço para acolhimento de demandas individuais que possam surgir mobilizadas pela pesquisa, em especial de cunho psicológico.

Sobre os **benefícios**, ao aceitar fazer parte desta pesquisa, os participantes colaboraram na discussão sobre o fazer docente tendo como foco as atividades de extensão universitária, com possibilidade de expressão das dificuldades e de criação de novas estratégias de ensino/aprendizagem. Desta forma, a proposta deste estudo poderá ser de grande valia tanto para a instituição, quanto para os sujeitos participantes.

De acordo com o cronograma, a qualificação do projeto por banca examinadora, e o envio dos documentos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESC ocorreu em agosto de 2019. A coleta de dados iniciou na segunda quinzena de setembro de 2019, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNESC, conforme parecer consubstanciado n. 3.542.705 e CAAE n. 19735019.3.0000.0119 (ANEXO A).

Para facilitar a interação grupal dos participantes da pesquisa, já que eles/ela residem em diferentes municípios e empregar de forma organizada as técnicas de coleta de dados, os encontros entre a pesquisadora e os/as participantes aconteceram nas dependências do campus, em sala reservada, com viabilidade para efetuar todos os registros por áudio e vídeo. A participação dos/a docentes, se deu de forma voluntária, conforme estabelecido pelo Resolução nº 510, de 07 abril de 2016, considerando a dignidade, liberdade e autonomia dos sujeitos, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após o aceite dos docentes, foi viabilizado a criação de um grupo no WhatsApp para conciliarmos horários e datas que ficassem de acordo com a disponibilidade de cada um. De forma participativa o grupo definiu o melhor dia e horário da semana para os encontros.

Cabe expressar que a adoção da estratégia de pesquisa-ação prima pela autonomia e protagonismo dos sujeitos participantes da pesquisa na busca pela solução dos problemas encontrados. Frente a isso, considerando que os participantes não reconheceram a necessidade em abordar a violência doméstica contra as mulheres como um tema gerador nesse espaço de tempo da pesquisa, justificamos a supressão dessa temática da proposta.

3.3 PERGUNTAS INICIAIS E TÉCNICAS DE COLETA RELACIONADAS AO PROCESSO DE PESQUISA E DE AÇÃO

Definir a pergunta de pesquisa e o(s) objetivo(s) é “definir o sentido, a utilidade, o produto e o resultado esperado da sistematização” (HOLLIDAY, 2006, p. 79). No presente estudo, tais itens estão explicitados na introdução do trabalho, sendo que foram elaborados a fim de atender às necessidades da abordagem de pesquisa-ação.

O eixo de sistematização é, para Holliday (2006, p. 81) uma “espécie de coluna vertebral que nos comunica com toda a experiência, mas de uma ótica específica, ou seja, a importância está em delimitar e organizar elementos da experiência que são essenciais para a sistematização. Para tanto, a fim de

atender os objetivos propostos no estudo, ao longo do trabalho de campo desenvolvido de 23 de setembro a 25 de novembro de 2019, utilizamos diferentes técnicas, procedimentos e instrumentos para coleta das informações e elaboração da proposta de ação, configurando-se como o eixo de sistematização da pesquisa-ação.

3.3.1 Eixo de sistematização: técnicas, procedimentos e instrumentos de coleta dos dados

A coleta de dados se deu pelos pressupostos da pesquisa-ação, que diferentemente do modelo clássico de investigação científica, que prima pela padronização, permite o uso de procedimentos flexíveis aumentando assim a possibilidade de análise e interpretação dos dados. Se tratando da área educacional Thiollent (2011) afirma que,

os pesquisadores precisam definir novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuir para a transformação da situação. Isto exige que as funções sociais do conhecimento sejam adequadamente controladas para favorecer as condições do seu uso efetivo. Dentro de um equacionamento realista dos problemas educacionais, tal controle visa minimizar os usos meramente burocráticos ou simbólicos e maximizar os usos realmente transformadores (THIOLLENT, 2011, p.50).

Desta forma, compreendemos que a abordagem de pesquisa – ação participante além de ir ao encontro dos objetivos propostos nesta pesquisa, também coloca para o grupo participante a possibilidade de busca por soluções de problemas vividos em sua realidade docente.

Após a aprovação da IES e do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UNESCO, seguindo as etapas do estudo, iniciamos a coleta de dados utilizando as seguintes técnicas e instrumentos:

a) instrumento de caracterização dos participantes e levantamento da compreensão inicial sobre o objeto de estudo (APÊNDICE A);

- b) oficina mediada por metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem baseado na problematização proposto pelo Arco de Charles Maguerez (Bordenave e Pereira, 2006);
- c) entrevista de grupo a partir de um roteiro semi-estruturado (APÊNDICE B);
- d) diário de campo para registro de todas as atividades realizadas;
- e) ferramenta google drive para acesso remoto aos arquivos;
- f) instrumento de avaliação do processo de pesquisa (APÊNDICE C).

De acordo com Creswell (2014), uma das características que define um estudo de caso qualitativo é a apresentação de uma compreensão em profundidade do caso, necessitando ser descrito e detalhado. Desta forma, a partir da delimitação do sistema a ser estudado, definimos que a oficina seria a principal ferramenta de coleta dos dados, visto ser uma metodologia de intervenção coletiva amplamente utilizada em diferentes cenários de educação em saúde, envolvendo pacientes, familiares, profissionais e instituições.

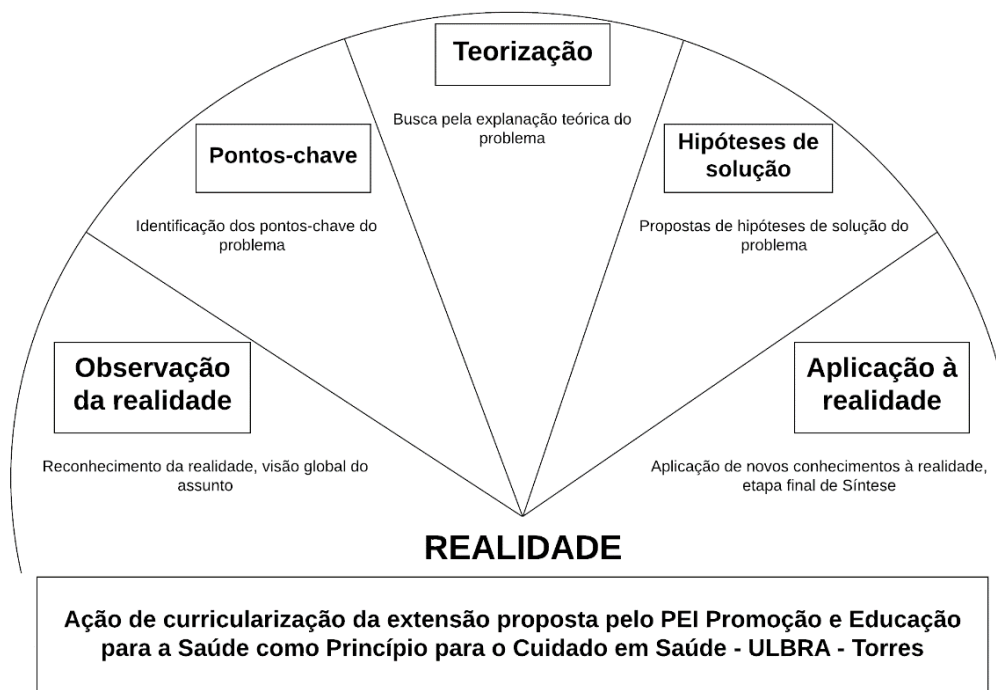
Afonso (2010, p. 375) expressa que a oficina se trata de “um método participativo de mudança, cujos processos podem ser estimulados, mas não induzidos, e cujos resultados dependem essencialmente do grupo, como rede de relações”, aspecto essencial quando se assume referenciais de pesquisa-ação. Toda a construção da oficina foi mediada pelo esquema pedagógico proposto por Charles Maguerez (Bordenave e Pereira, 2006), a fim de problematizarmos a Curricularização da Extensão proposta pelo PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, junto aos docentes.

A organização do processo de pesquisa-ação, orientado pelo arco da problematização oportunizou o surgimento, ao longo do processo, de “temas geradores”. Conforme a proposta do educador e cientista social Paulo Freire, a construção do conhecimento implica a relação dialógica, produzindo novos sentidos e, a partir das trocas, novos saberes. Os temas se chamam geradores porque, tanto a sua compreensão, como a ação por eles provocada, podem desdobrar-se em outros tantos temas, estimulando assim novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1987).

Durante todo o processo de pesquisa os temas geradores tiveram um ponto em comum a “Curricularização da Extensão”, e dentro deste foco outros temas subsequentes surgiram a partir da interação grupal. Ainda segundo Afonso (2015), é importante que os “temas-geradores” sirvam de motivação para o grupo, e que em torno deles possam ser levantadas informações, questões, associações e expressão de sentimentos.

Na proposta inicial da pesquisa, fizemos uma previsão de que a coleta de dados, por meio de oficina, seria desenvolvida durante sete encontros, com possibilidade de estender para oito. Para tanto, seguimos as etapas proposta Arco da Problematização de Charles Maguerez (Figura - 1). Esse planejamento foi previamente apresentado aos/a participantes para que eles/ela organizassem sua agenda, já que a oficina é um método de intervenção coletiva, ou seja, precisaríamos que no mínimo três participantes estivessem presentes em cada encontro. O trabalho de campo ocorreu por meio de 8 encontros presenciais e dois momentos de construção e análise por interação em mídias on-line (google drive).

Figura 1 - Esquema representativo das etapas desenvolvidas na pesquisa-ação em saúde.



Fonte: Arco de Charles Maguerez (BORDENAVE e PEREIRA, 2006).

Optamos por inserir a entrevista de grupo em todas as etapas orientadas pelo Arco de Charles Maguerez, visto que se constitui como uma técnica facilitadora de expressão dos participantes enquanto integrantes de um grupo, fazendo com que se sintam mais livres do que quando alvo de uma entrevista individual (YIN, 2016).

O diário de campo foi utilizado como um dos instrumentos de registro de dados, das experiências vivenciadas ao longo do percurso desta pesquisa. Todos os dados do diário de campo seguiram a ordem cronológica de registro. Para Gil (2002, p. 73):

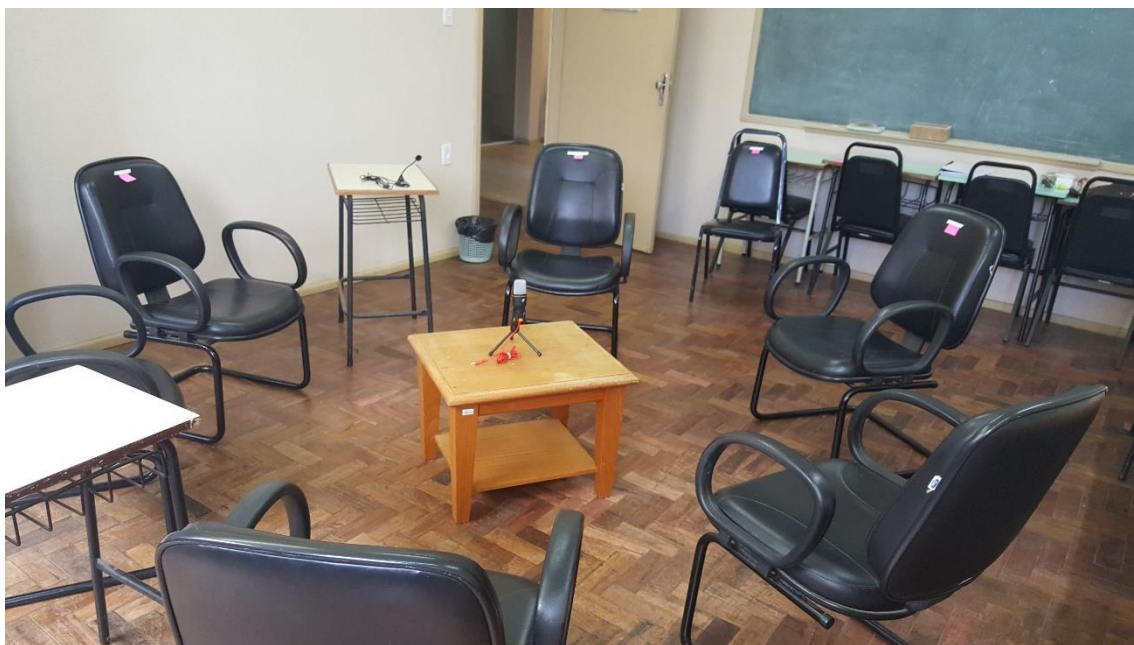
Muitas vezes, são as informações do diário de campo que nos dão subsídios para analisar os dados coletados de outra forma. Deve-se manter a lógica de um diário de viagem, no qual se escreve todos os dias sem restrições. O diário é um documento pessoal do pesquisador, em que tudo deve ser registrado.

Além destes instrumentos para coleta de dados, por ideia das pesquisadoras para continuação do trabalho fora dos encontros presenciais, foi incorporada à pesquisa a ferramenta online denominada o google drive. Embora nem todos soubessem como utilizar, os participantes além de gostarem da ideia, se dispuseram a ensinar uns aos outros de forma colaborativa, mantendo a continuação do trabalho, mesmo após o processo presencial de coleta ter sido finalizado. Assim, conseguiram elaborar a proposta de produto num formato de plano de ação de EP para docentes que ministram os PEIs.

A equipe de pesquisa foi constituída por cinco graduandas de psicologia, e duas pesquisadoras. Uma das pesquisadoras é a orientadora deste trabalho, a outra conduziu os encontros do grupo, enquanto as cinco alunas se revezavam em equipes de três para organização da sala, registros das observações e transcrição dos áudios e vídeos.

Em todos os encontros o setting foi cuidadosamente organizado para que os participantes ficassem à vontade (Figuras 2, 3, 4, 5 e 6), e um pequeno almoço foi servido durante todos os encontros. Utilizamos três gravadores com microfones altamente sensíveis para captação de áudio, em um notebook para filmagem, dispostos de forma discreta, conforme fotos de cada etapa. O Notebook para gravação do vídeo ficou disposto no fundo da sala.

Foto 2 – Foto do *Setting* da Etapa I, Momentos 1 e 2 da oficina (23 e 30/09/19)



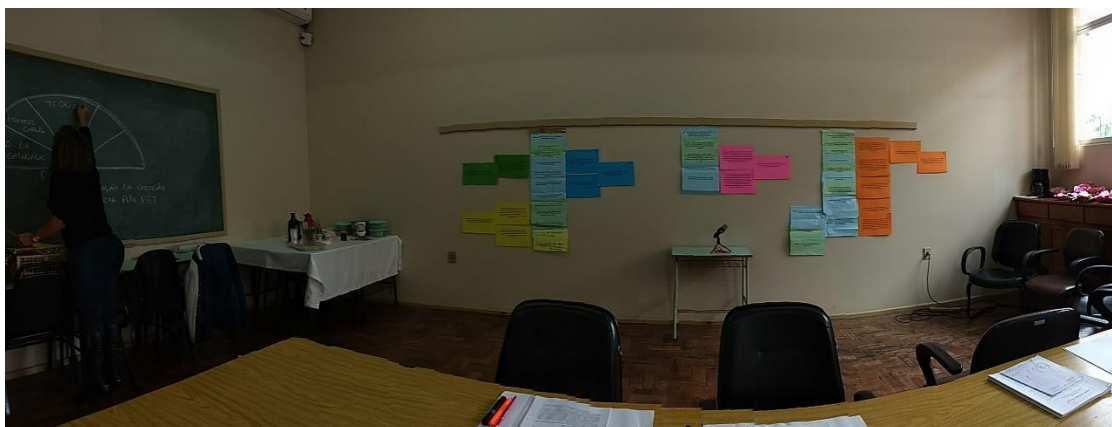
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

Foto 3 – Foto do *Setting* da Etapa II, Momentos 1 da oficina (07/10/2019)



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

Foto 4 – Foto do *Setting* da Etapa III, Momentos 1 da oficina. (21/10/19)



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

Foto 5 – Foto do *Setting* da Etapa III, Momentos 2 e 3 da oficina. (28/10 e 04/11/19)



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

3.4 RECUPERAÇÃO DO PROCESSO VIVIDO

Acreditamos que a recuperação do processo vivido, é uma das fases mais importantes da sistematização da experiência de implantação da Curricularização da Extensão vividas pelos docentes da ULBRA - Torres. Para Holliday (2006), é neste “tempo” que mergulhamos de fato na sistematização, por isso a importância do detalhamento dos procedimentos, da duração e complexidade. Por meio de pesquisa bibliográfica de leis e regimentos, documentos de criação e implantação das políticas de extensão da IES em estudo, e de informações produzidas a partir das diversas etapas e momentos da oficina, consideramos as respostas coletivas as questões do instrumento semi-estruturado de entrevista e produção gráfica dos docentes, organizamos a reconstrução da experiência vivida.

3.4.1 Reconstrução da história

a) Política Nacional de Educação: marcos regulatórios sobre a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão – PNE 2001, Lei 10.172, no ano de 2001, meta 23 objetivou a implantação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004, assegurando que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País fosse reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2010). PNE sancionado pela lei 13.005, de 2014 (2014-2024), Meta 12 visa o aumento da inclusão acadêmica da população brasileira, inserção de créditos curriculares em programas e projetos de extensão universitária, assegurando no mínimo 10% do total de créditos exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014). A diferença entre o PNE de 2001 e de 2014, no que tange a curricularização da extensão, pode ser observada por meio da concepção de Extensão Universitária que integrada ao currículo, assume seu papel social. Resolução nº 07/2018 do Ministério da Educação estabelece as

diretrizes e estipula o prazo de 3 anos (prazo encerra em 2021) para que as IES cumpram o disposto (BRASIL, 2018a).

b) Políticas de Curricularização da Extensão da ULBRA: a implantação do processo de Curricularização da Extensão, se deu em dois períodos.

O primeiro (2010-2014), compreende o processo de Historicização das práticas extensionistas; Territorialização por meio de estudos das regiões de inserção de todos os campi da ULBRA, e sua correlação com os projetos pedagógicos dos cursos de graduação; Ressignificação por meio de estudo entre as concepções, práticas, inserção e perfil profissiográfico dos cursos; Institucionalização de programas através de definição de 11 programas de extensão; Sistematização por meio de desenho e desenvolvimento da arquitetura informacional necessária ao registro, controle/monitoramento e avaliação de programas/projetos de extensão; Articulação pesquisa e extensão com a delimitação de 18 eixos temáticos de pesquisa alinhados às linhas/programas de extensão tendo por referência a Política Nacional de Extensão e o estudo do perfil dos projetos de pesquisa na ULBRA. Essa caminhada resultou no alinhamento dos objetivos comunitários e acadêmicos para o estabelecimento da Política de Extensão na instituição (IMPERATORE, 2018).

O segundo (2014-2016), foram definidas as diretrizes do projeto institucional de Curricularização da Extensão, delimitação dos Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs)⁴, as linhas de extensão, e a proposição da normatização da Curricularização da Extensão na instituição – Resolução CONSUN 48/2016 (IMPERATORE, 2018).

c) ULBRA e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2017-2022): reorientação do eixo pedagógico com ênfase na política de extensão, apontando a Curricularização da Extensão como proposta de inovação para a passagem do modelo de universidade desenvolvimentista para o modelo transformador (IMPERATORE, 2019). Para isso, a ULBRA ao realizar a reestruturação curricular busca a formação crítico-reflexiva através da análise “contextualizada e alicerçada sobre situações-problema, advindos da comunidade na ênfase e no exercício da Extensão-Pesquisa-Ensino-Extensão” (ULBRA, 2017b, p.66).

d) Políticas acadêmicas e reestruturação curricular: inserção da Curricularização da Extensão por áreas de conhecimento, até 2020, vinculados aos Projetos Pedagógicos e integrados aos componentes curriculares em todos os cursos de Graduação -PDI 2017-2022 (UBRA, 2017b) Início da reestruturação curricular das áreas da Saúde e Bem-estar social em 2017 e implantação do novo currículo em 2018 conforme Resolução da Reitoria 018, de 30 de março de 2017 (ULBRA, 2017c).

Cabe ressaltar que todo o processo de reestruturação curricular e inserção da extensão como componente obrigatório, ocorreu por meio de discussões que envolveram Núcleos Estruturantes Docentes (NDEs), coordenações e docentes de todos os cursos da ULBRA. Sobre a Curricularização da Extensão, além de capacitação prévia dos professores por meio de seminários, e seleção através de edital interno, os docentes que ministram as disciplinas do PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado (unidade deste estudo), mantém fóruns coletivos de discussão por vídeo conferência com a Direção de Extensão – Pró Reitoria Acadêmica. *(Relatos participantes da pesquisa)*

e) Proposta de pesquisa à direção da ULBRA – campus Torres tendo como objeto a Curricularização da Extensão: o primeiro contato com a instituição para apresentação da proposta de pesquisa e pedido de autorização foi realizado em reunião com a direção e coordenação acadêmica da unidade de Torres no segundo semestre de 2018, que ao entender a investigação como algo salutar para o campus, autorizou o estudo. Neste mesmo ano, contatamos os docentes que ministravam as disciplinas e apresentamos o objetivo da investigação, levantando o interesse pelo tema e a disponibilidade para participação. Partindo das primeiras conversas informais com o grupo de docentes, e algumas necessidades apontadas por eles, no primeiro semestre de 2019 elaboramos o projeto de pesquisa, sendo apresentado e aprovado pela banca examinadora e comitê de ética em agosto de 2019.

f) Docentes da ULBRA compartilhando vivências sobre a Curricularização da Extensão.

Ao reconstruir uma história é preciso que fatos e acontecimentos vividos por seus protagonistas sejam narrados, para que assim se possa constar diferentes interpretações sobre a experiência (HOLLIDAY, 2006). Ainda, segundo o autor, o nível de detalhamento da experiência dependerá da utilidade de cada sistematização.

Como explicitado anteriormente, a ideia pela sistematização da experiência nasceu durante a realização do trabalho de campo, à medida que o grupo vivenciou na prática a ação desenvolvida por eles durante o processo da pesquisa, expressando o desejo de compartilhá-la com outros. Assim, entendemos que a partir da perspectiva de Holliday (2006) a pesquisa realizada constitui uma parte significativa desta experiência, portanto, propomo-nos a apresentá-la de forma detalhada a seguir.

3.4.1.1 Trabalho de campo – Experiência de um coletivo docente considerando os preceitos da pesquisa-ação

“O trabalho de campo é em si um momento relacional, específico e prático: ele vai e volta tendo como referência o mundo da vida” (MINAYO, 2018, p. 69). Conforme apresentado no eixo de sistematização da proposta, o trabalho de campo foi conduzido por meio de uma oficina, que contou com diferentes etapas e momentos, para os quais foram utilizados diferentes técnicas e ferramentas para coleta de dados e desenvolvimento das atividades.

Cabe frisar que nesta pesquisa a adoção da estratégia do Arco de Charles de Maguerez representa a organização da condução do trabalho por etapas, delimitando um caminho norteado pelos princípios da metodologia de ensino e aprendizagem baseado na problematização. Nesse processo, os participantes foram protagonistas, incorporando novos elementos quando assim desejaram, exercitando o pensamento crítico e criativo, reavaliando de forma coletiva, cada encontro.

Diante da reponsabilidade que assumimos ao construir de forma coletiva o que foi denominado pelo grupo de “nosso trabalho” – fato que se configura como um dos aspectos essenciais da pesquisa-ação, para além da produção

desta dissertação, apresentamos com devido destaque o desenvolvimento do trabalho de campo, ênfase que se justifica frente ao movimento produzido pelo grupo.

A seguir encontra-se a descrição em detalhes das etapas e momentos que sistematizaram o trabalho de campo, considerando a proposta expressa na figura 1 - o Arco de Charles Margueres.

ETAPA I: Observação da Realidade. *“Porque verbalizando a gente pensa nisso”.* (P 1)

Momento 1 – Primeiro encontro

Na segunda quinzena do mês de setembro a pesquisadora realizou uma reunião com os docentes para apresentação detalhada da proposta e início do trabalho de campo. O estabelecimento dos acordos do grupo, denominado por Neiva (2010) de enquadre, construção da grupalidade para condução da pesquisa-ação é indispensável para começar o trabalho de campo.

Neste dia o encontro iniciou no horário previsto às 12h30min porém, o participante P3 teve um imprevisto e não pode comparecer, nos avisando pelo grupo do WhtasApp. Todos/a chegaram animados e curiosos com a proposta metodológica da pesquisa. Ainda não conheciam a clínica de psicologia e o laboratório de grupo, embora já trabalhem na instituição há algum tempo, devido a isso, apresentamos o local e explicamos brevemente sobre os serviços ali oferecidos à comunidade.

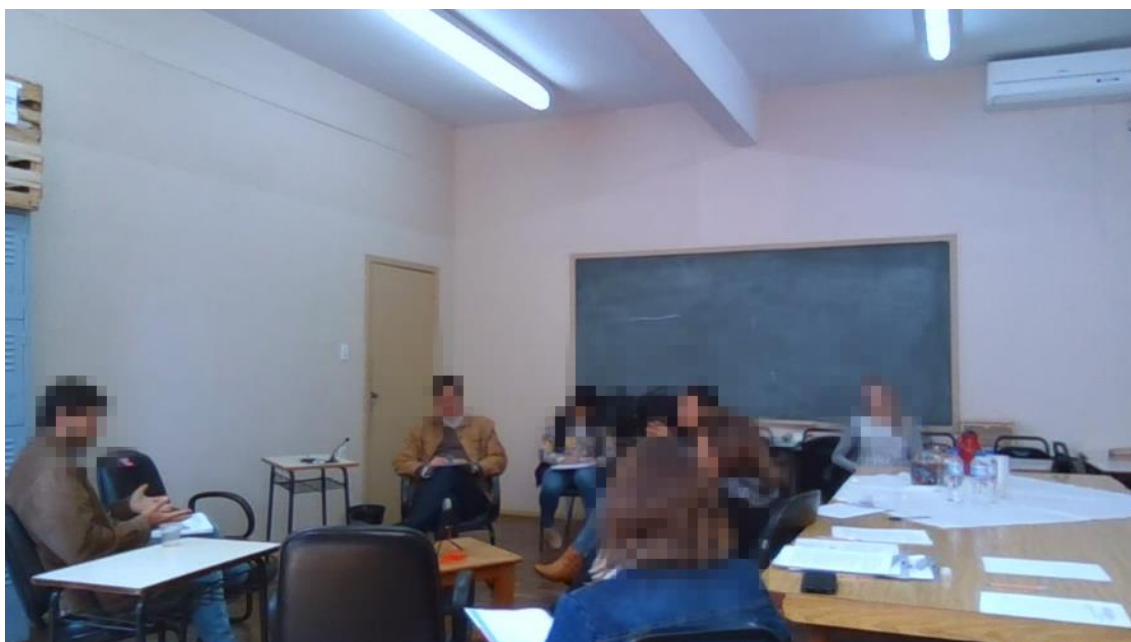
Havíamos preparado uma mesa com alguns lanches, ficaram à vontade para se servirem quando quisessem. Iniciamos explicando como se daria aquele encontro e o que havia previsto para trabalharmos. Após a leitura e assinatura do TCLE, apresentamos a pesquisa pedimos autorização para gravar o áudio e a filmagem. Na sequência, entregamos o primeiro instrumento relativo a caracterização do participante e perguntas sobre o conhecimento inicial do tema foco do estudo (APÊNDICE A).

Após essas primeiras atividades, o grupo sentiu-se à vontade para trazer algumas questões referentes as suas vivências enquanto docentes, nos

mostrando que a realidade vivenciada por eles/ela iria perpassar todo o processo de pesquisa.

A pesquisa-ação como estratégia metodológica da pesquisa social tem por característica resolver, ou pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada, envolvendo decisões, ação intencional, aumentando assim a consciência dos atores envolvidos (THIOLLENT, 2011).

Foto 7 - Foto do 1º encontro em 23/09/19 - Etapa I, Momento 1



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Momento 2 - Segundo encontro: reconhecimento da realidade, visão global do assunto

A observação da realidade, conforme propõe Bordenave e Pereira (2006), constitui uma das etapas do esquema pedagógico para o processo de ensino, consistindo em uma visão global, ou sínkrase do assunto a ser ensinado. Esta etapa, de observação da realidade, consiste em uma “leitura” ou “apreciação” dos docentes sobre suas vivências e práticas relacionadas à “Curricularização da Extensão”.

Neste sentido, o grupo se compõe como espaço de reflexão, trocas e produção de novos sentidos, bem como de transformações. Para Osório (2013, p. 154), “aprender a estar e trabalhar em grupo, é sobretudo, aprender a

conversar. Um dos sentidos etimológicos da palavra conversar é “mudar juntos” (con+versare)”, significado semelhante ao que Freire (1983, 1987) define como diálogo.

Neste dia novamente iniciamos o trabalho com três participantes, pois o P2, pela manhã, nos avisou que não poderia participar, devido a um imprevisto. Os três chegaram no horário combinado, percebemos que se sentiram mais à vontade desde o início do encontro. Começamos relembrando sobre o que trabalhamos na semana anterior, e assim retomamos a discussão e atualizamos o P3, que havia faltado o primeiro encontro, sobre o que havíamos produzido.

A entrevista de grupo aconteceu com naturalidade. Percebemos que, a partir das perguntas exploradas nesse encontro, os professores foram reflexivos levando, em determinados momentos, a *insights* importantes. Ao mesmo tempo em que pensavam como responder as questões que eles mesmos levantavam, sobre suas vivências enquanto docentes, se davam conta de que algumas delas não tinham uma resposta clara.

O grupo é constituído por sujeitos muito diferentes uns dos outros. Neste encontro o P3 apresenta uma postura mais crítica, o P4 desenvolve um pensamento mais preocupado com a própria performance enquanto docente, já o P1 demonstra ter conhecimento teórico e prático sobre a docência, e consegue fazer autocrítica sobre o próprio desempenho.

A entrevista de grupo foi extremamente rica em conteúdo, nesta fase de reconhecimento da realidade, os participantes conseguiram aprofundar sobre suas vivências enquanto docentes, e pensar em estratégias para mudar algumas situações.

As perguntas exploradas nesse momento do instrumento de entrevista grupal foram:

- 1) A Reestruturação Curricular, realizada pela ULBRA, modificou de forma profunda os currículos dos cursos da área da saúde, introduzindo a Curricularização da Extensão como prática interdisciplinar. O que vocês compreendem por extensão?
- 2) Como vocês, enquanto profissionais de saúde e docentes, analisam a inserção da extensão nos currículos dos cursos?

3) Como vocês apreendem o “fazer” da Curricularização da Extensão enquanto componente curricular? Vocês se sentem preparados para trabalhar as disciplinas que compõem o PEI - “Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde”? Contextualize sua resposta:

4) Como vocês entendem o papel da metodologia de ensino/aprendizagem nas disciplinas que compõe os Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs)?

Foto 8 - Foto do 2º encontro em 30/09/19 - Etapa I, Momento 2



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

ETAPA II: Pontos-chave. *“O professor está sempre em construção” (P3)*

Momento 1 - Terceiro encontro: Identificação dos pontos-chave do problema

Após a transcrição e organização do material produzido no encontro anterior, em que os participantes falaram sobre a realidade vivenciada por eles/ela enquanto docentes das disciplinas que compõem o PEI em estudo, foi realizada uma leitura flutuante de todo o conteúdo produzido. Na sequência, selecionamos o material por meio de recortes do texto, levando em consideração dois pontos importantes seguidos nesta ordem: a abrangência do conteúdo que foi produzido de forma coletiva pelo grupo, e os objetivos a serem alcançados em nossa pesquisa.

Desse material levantamos 58 temáticas e observamos que algumas delas se cruzavam e se complementavam. O passo seguinte foi de realização de uma nova leitura dos 58 temas, desta vez buscando agrupá-las por semelhança, numa espécie de síntese do processo que resultou em 40 temas que denominamos de “parede da realidade”.

Para o trabalho neste 3º encontro, montamos em folhas A4 uma parede com todos os 40 temas geradores, para que o grupo pudesse ler o material, manuseá-lo, descartar o que não julgasse pertinente e a partir de sua análise estruturasse os pontos-chave do problema. Para isso, disponibilizamos canetas, lápis, folhas A4 coloridas e fitas adesivas.

Foto 9 - Foto do 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – “Parede da Realidade”



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

É importante retomar que por de se tratar de uma pesquisa para o mestrado, que teve como condição a elaboração de um projeto com as devidas aprovações, partimos de um problema de pesquisa a ser investigado, ou seja,

apresentamos aos sujeitos participantes a Curricularização da Extensão como objeto de estudo. Trazemos essa discussão para compreendermos de que os pontos-chave, construídos pelo grupo, tivessem este enfoque, mas não se limitaram a ele, mantendo a autonomia e protagonismo dos participantes na condução da pesquisa.

Uma das nossas preocupações desde o início da pesquisa se centrava na possibilidade de não conseguirmos estabelecer um grupo, pela não adesão dos participantes ao processo. Diferente de outros métodos tradicionais de pesquisa, na estratégia da pesquisa-ação os participantes têm um papel ativo na troca de experiências, e produção de conhecimento através da argumentação e diálogo, levantando possíveis soluções para as problemáticas vividas. (THIOLLENT, 2011).

Nesse sentido, para que de fato aconteça a pesquisa-ação é preciso o trabalho coletivo, e sem o grupo mínimo de três docentes, não teríamos como dar continuidade a pesquisa da forma como planejamos. A cada encontro sinalizávamos, com desenho no quadro negro, sobre a etapa em que estávamos e a próxima que trabalharíamos, para que o grupo compreendesse a importância e a sequência do trabalho realizado por eles/ela.

Neste dia, muito próximo a hora marcada os professores P3 e P4 nos avisaram que não viriam ao encontro. Ficamos preocupadas e pensamos em cancelar, mas não achamos justo porque o P2 e o P1 já haviam confirmado a presença. A P1, embora com compromisso marcado em outra cidade, organizou sua agenda para estar presente, nos avisando que teria de sair mais cedo. Deixamos um recado no grupo do whatsapp, que sentíamos muito que não viessem, mas que compreendíamos os motivos. Minutos depois o P3 disse que se atrasaria, mas que viria ao encontro. Iniciamos o encontro com a presença do P1 e P2, passados alguns minutos o P3 chegou completando o grupo. Novamente tivemos a presença de três participantes, e repetimos a dinâmica de retomar o que havia sido trabalhado no encontro anterior, contudo, com a nova construção estruturada por eles.

Foto 10 - Foto do 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – “Roda de conversa”



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

utilizamos a Roda de Conversa mediada pelo roteiro para entrevista de grupo, como instrumento de diálogo e trocas, a fim de facilitar o processo coletivo de definição dos pontos-chave a serem problematizados. Para Moura e Lima (2014) as Rodas de Conversa consistem em um método que oportuniza o diálogo, as trocas, a reflexão, e o exercício de expressão e de escuta, se constituindo como espaço potente de socialização de saberes.

Foto 11 - Foto do 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – Análise coletiva dos temas geradores para definição dos pontos-chave



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Foto 12 - Foto do 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – Análise coletiva dos temas geradores para definição dos pontos-chave



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Foto 13 - Foto do 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – Análise coletiva dos temas geradores para definição dos pontos-chave



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

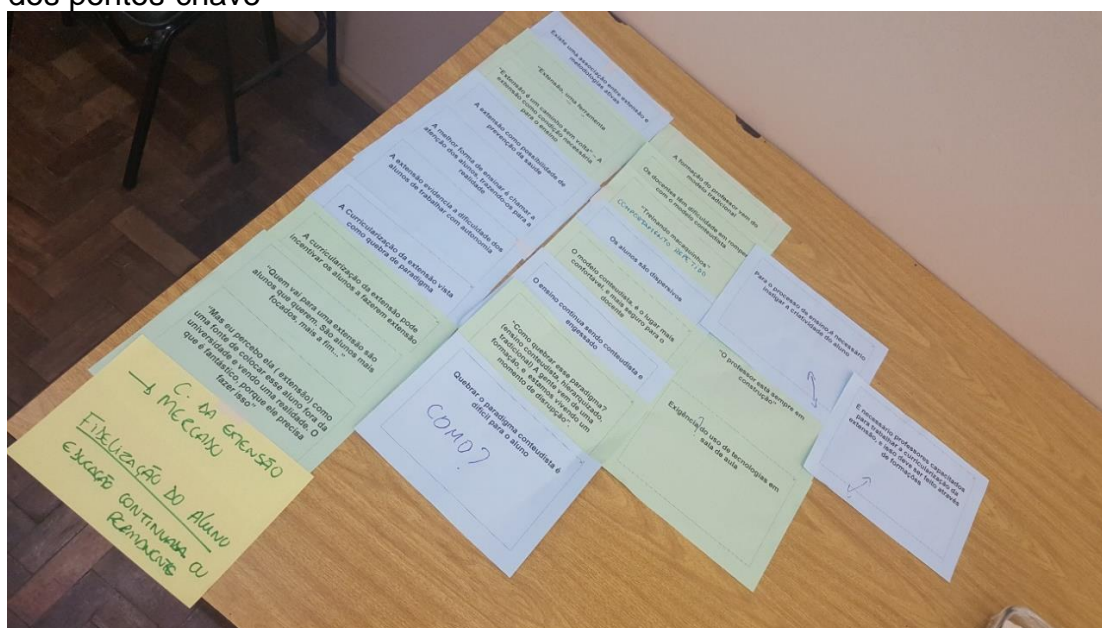
A partir dos 40 temas apresentados, o grupo num trabalho coletivo por meio do diálogo e da composição de ideias, definiu os pontos -chave, por meio de colagens, em três grandes tópicos, que segundo eles, abordavam temas que não poderiam ficar a parte da problematização.

1º Tópico - apresentou 11 temas geradores e foram dispostos pelos participantes na seguinte ordem: Para os participantes existe uma associação entre extensão e metodologias ativas; a extensão como uma ferramenta maravilhosa; a extensão como um caminho sem volta, condição necessária para o ensino; a extensão como possibilidade de prevenção à saúde; a melhor forma de ensinar é chamar a atenção dos alunos, trazendo-os para a realidade; a extensão evidencia a dificuldade dos alunos de trabalhar com autonomia; a Curricularização da Extensão vista como quebra de paradigma, podendo também incentivar os alunos a fazerem extensão; quem vai para a extensão são alunos que querem, que são mais focados; a extensão como uma fonte para que o aluno viva uma realidade fora da universidade

2º Tópico: - apresentou 8 temas geradores dispostos em sequência: a formação do professor vem do modelo tradicional ; os docentes têm dificuldade em romper com o modelo conteudista e acabam reproduzindo comportamento repetido; os alunos são dispersivos; o modelo conteudista é o lugar mais confortável e seguro para o docente; o ensino continua conteudista e engessado, como quebrar esse paradigma?; Viemos de uma formação e estamos vivendo um momento de disrupção; quebrar o paradigma conteudista também é difícil para o aluno.

3º Tópico –apresentou 4 temas geradores na ordem que segue: para o processo de ensino, é necessário instigar a criatividade do aluno; o professor está sempre em construção; as exigências do uso de tecnologias em sala de aula; é necessário professores capacitados para trabalhar a Curricularização da Extensão através de formações.

Foto 14 - Foto do 3º encontro em 07/10/19 - Etapa II, Momento 1 – Definição dos pontos-chave



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Como se pode observar, nesse encontro os participantes ao trabalharam na construção dos pontos-chave, embora estivessem implicados na realização desta tarefa, evidenciaram dificuldade em sintetizar as ideias, resultando na produção de um material bem amplo, composto por muitos temas geradores. A

partir desta construção, durante a semana, fizemos várias leituras do material, acompanhadas do áudio do encontro, analisamos o conteúdo produzido, reorganizamos os pontos de forma mais sucinta, reescrevendo cinco pontos-chave buscando não perder a lógica estabelecida pelo grupo.

ETAPA III: Teorização. *“Uma palavra que traz o significado de currículo “caminho percorrido” eu não sabia desse significado, que currículo é o caminho percorrido, achei interessante” (P2)*

Momento 1 - Quarto encontro: validação dos pontos-chave.

No início do quarto encontro, apresentamos a reestruturação dos pontos-chave ao grupo por meio de colagens, exibindo o material produzido por eles/ela no último encontro na íntegra, seguido da síntese realizada por nós em folhas A4 de diferentes cores para cada ponto-chave. Utilizamos esse método para que compreendessem como havíamos feito o processo, e avaliassem se a composição dos pontos-chave correspondia as ideias iniciais construídas pelo do grupo de modo a validar a elaboração realizada.

A partir da síntese realizada por nós, esses foram os cinco pontos-chave apresentados ao grupo:

1 - Compreensão da Curricularização da Extensão e da extensão como sendo “coisas” distintas, não estando necessariamente implicadas uma a outra.

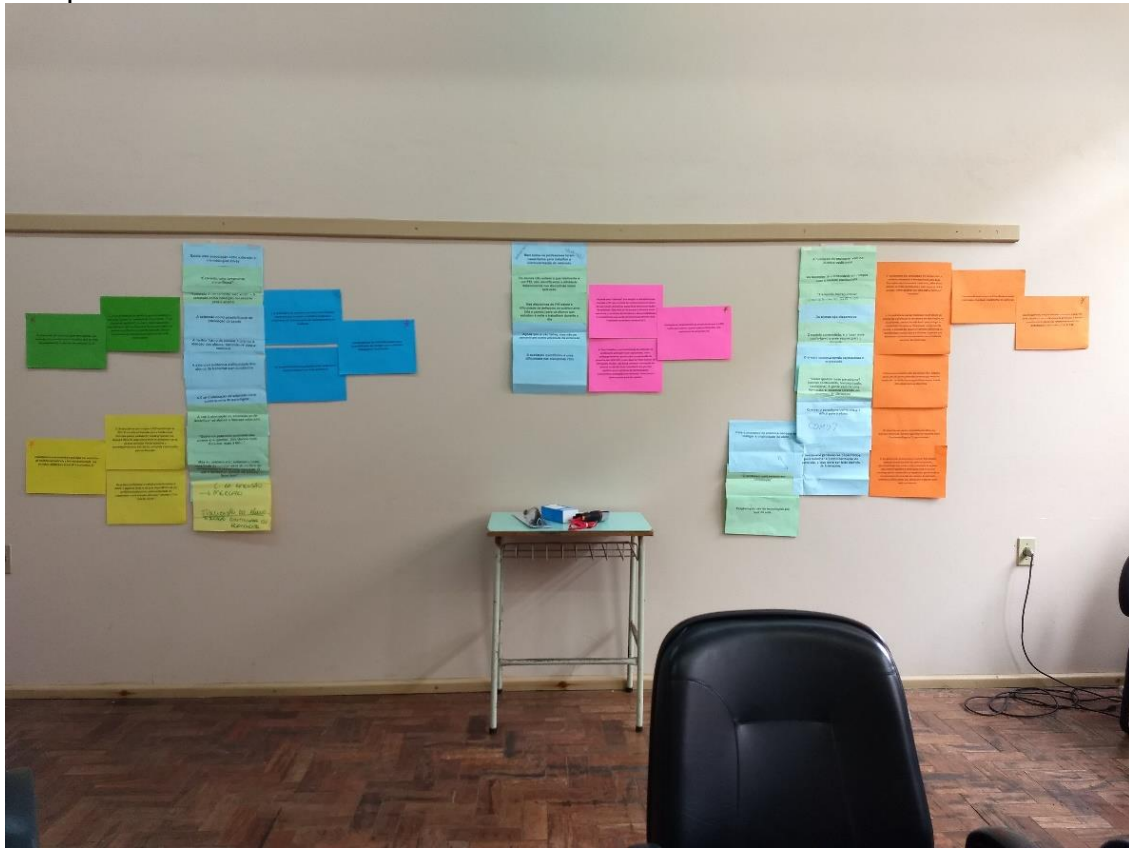
2 - Compreensão da extensão como uma possibilidade de romper com o modelo pedagógico tradicional.

3 - Limitação na compreensão da proposta do que é o PEI, tanto para alunos, quanto para os docentes, que participam do programa.

4 - Reconhecimento de que não basta capacitar o docente para trabalhar a Curricularização da Extensão, é preciso que docentes e discentes rompam com práticas pedagógicas tradicionais.

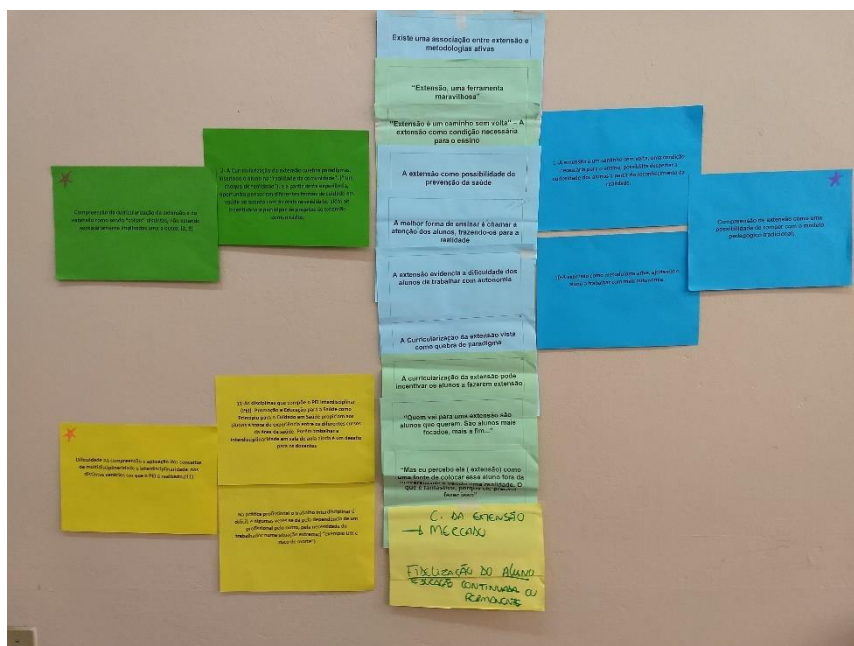
5-Dificuldade na compreensão e aplicação dos conceitos de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade nos distintos cenários em que o PEI é realizado.

Foto 15 - Foto do 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave



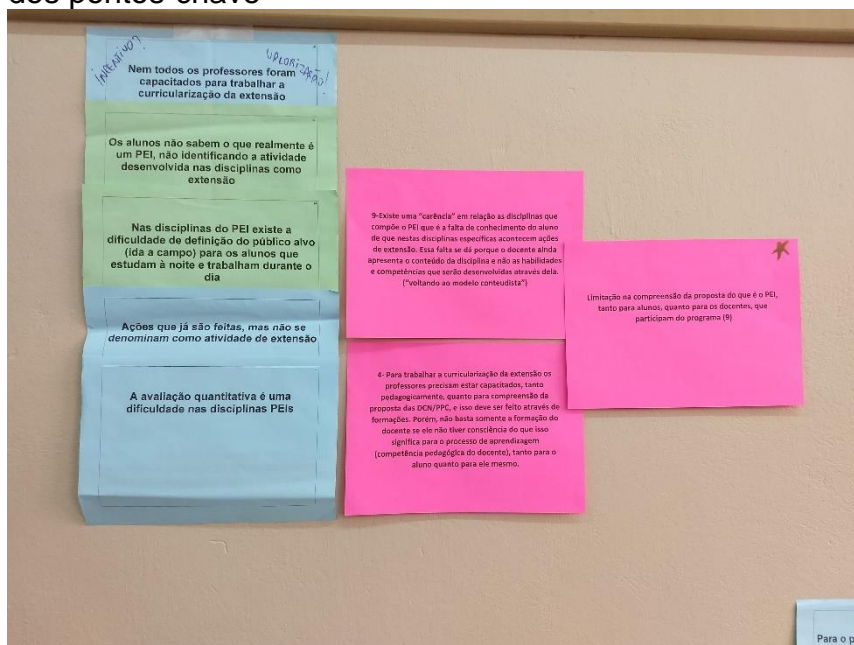
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Foto 16 - Foto do 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave



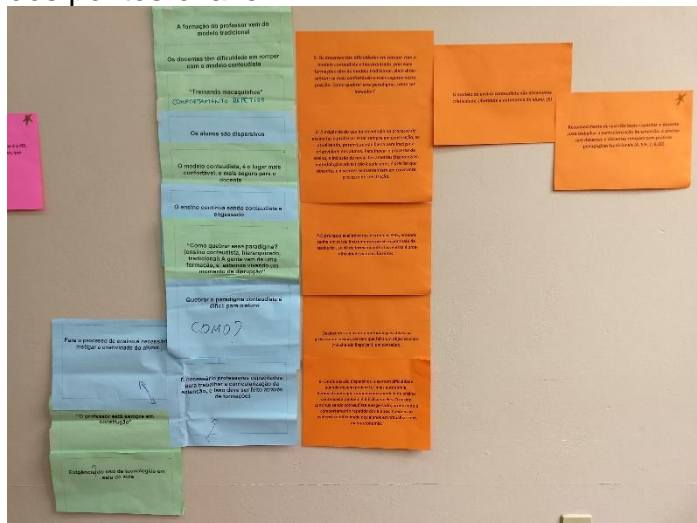
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Foto 17 - Foto do 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Foto 18 - Foto do 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Momento 2 - Quarto encontro: busca pela explanação teórica do problema.

A terceira etapa do Arco de Maguerez, denominada de Teorização, implica na busca de uma explanação teórica do problema, empregando a leitura de produção científica, como artigos, relatos de pesquisas, mapas de dados, e outros materiais que possam esclarecer cientificamente sobre o assunto abordado (BORDENAVE; PEREIRA, 2006).

Pela primeira vez tivemos os quatro participantes juntos, que chegaram pontualmente no horário, mostrando-se comprometidos e implicados com o processo da pesquisa, o que contribuiu de forma significativa para a reflexão e validação do material produzido neste dia. Para dar continuidade ao trabalho, propomos uma dinâmica inspirada na metodologia “World Café”.

O “World Café”, desenvolvido pelos autores Juanita Brown e David Isaacs (s/d), trata-se de um processo que fomenta o diálogo entre as pessoas, criando um ambiente colaborativo, criativo e de estímulo a inteligência coletiva (The World Café Community, s/d). Como a metodologia original prevê a participação de grupos com maior número de pessoas, fizemos algumas adaptações para adequar a técnica.

Nesse dia trouxemos um texto impresso sobre a Curricularização da Extensão⁸ que abordava um dos pontos-chave, e dispomos uma cópia para cada um/uma, juntamente com lápis, canetas coloridas, canetas marca texto, e folhas A3 com o título do texto na parte superior. Solicitamos que todos lessem o texto e fizessem um resumo ou esquema daquilo que atribuíram mais importância.

Assim que terminaram, orientamos aos participantes que trocassem de lugar com o colega ao lado, lessem a produção e completassem escrevendo, rabiscando ou desenhando, o que julgassem necessário adicionar ao cartaz, até voltarem para o seu lugar. No final cada um compartilhou as ideias provenientes da construção coletiva, fazendo uma síntese sobre a temática apresentada pelo texto.

Foto 19 - Foto do 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

⁸ GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: para quê? Instituto Paulo Freire, 2017.

Foto 20 - Foto do 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave



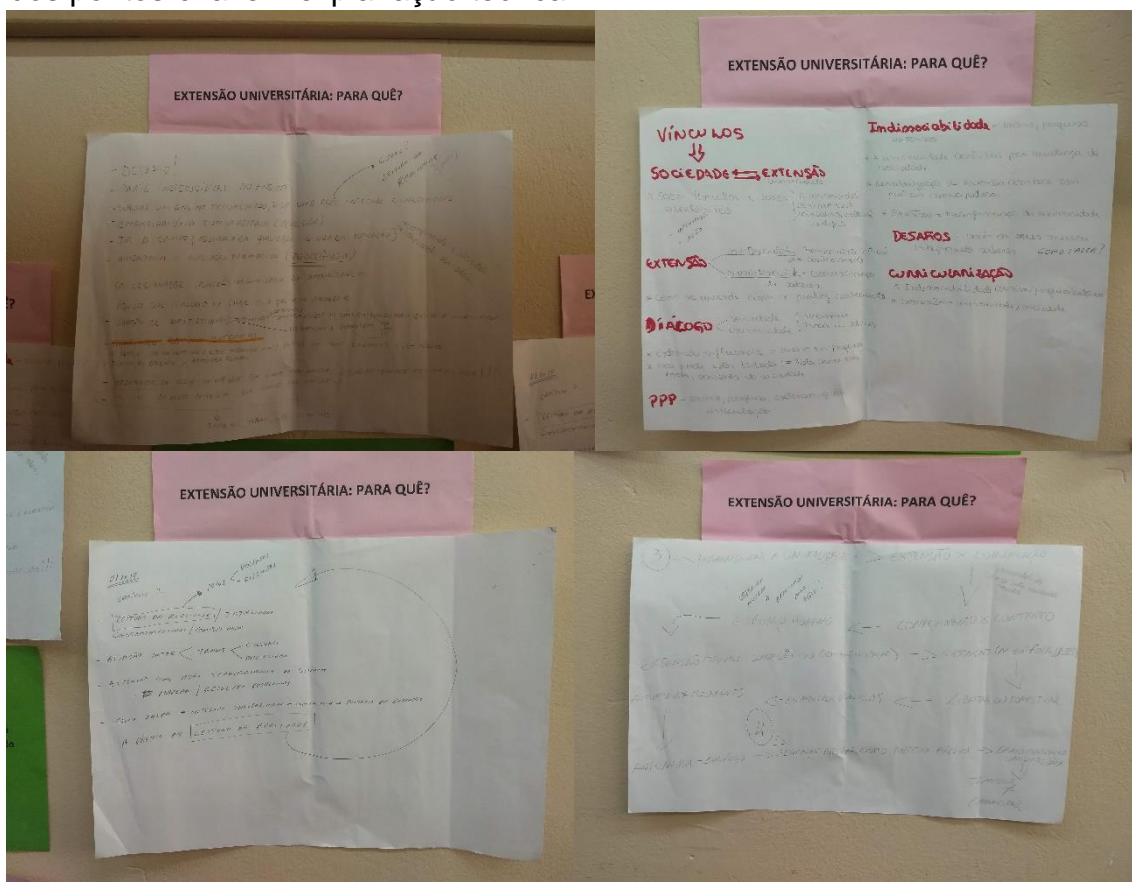
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Foto 21 - Foto do 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Foto 22 - Foto do 4º encontro em 21/10/19 - Etapa III, Momento 1 – Validação dos pontos-chave – explanação teórica.



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

A cada dia percebíamos com mais clareza o quanto os/a participantes estavam se sentindo implicados na pesquisa, aproveitando o espaço para reflexão sobre suas práticas docentes, se colocando como aprendizes capazes de suportarem as incertezas, as perguntas sem respostas, exercitando o senso crítico e a criatividade, para quem sabe, mudar a sua própria realidade.

Momento 2 – Quinto encontro: continuamos com a busca pela explanação teórica do problema.

Conforme já havíamos previsto no projeto de pesquisa qualificado, planejamos um segundo momento para continuação da discussão, aprofundamento e articulação dos temas dialogados por meio do processo de

teorização. Frente à complexidade dos pontos-chave e ao pouco tempo que dispomos para manter o grupo de docentes, em função do calendário da IES e da finalização dos processos acadêmicos do segundo semestre, resolvemos mudar a dinâmica deste encontro.

Pela segunda vez contamos com a presença dos quatro integrantes, que à medida que chegavam tomavam seus lugares de forma espontânea, se serviam do lanche disposto no centro da mesa, e conversavam com as alunas da equipe, revelando o quanto se sentiam à vontade. O setting foi organizado com a exposição do material produzido pelo grupo no encontro anterior, e com pastas que oferecemos para cada participante com todo o material teórico utilizado nesta etapa.

Foto 23 - Foto do 5º encontro em 28/10/19 - Etapa III, Momento 2 – Teorização



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Neste encontro, após refazermos a leitura dos pontos-chave, optamos por trabalhar quatro textos simultaneamente. A escolha dos artigos e capítulos de livros se deu a partir da análise dos conteúdos dos pontos-chave, e a distribuição de acordo com as características e inquietações de cada participante, ficando assim distribuídos: a P1 trabalhou com o texto sobre metodologias ativas; o P2 sobre o lugar o professor universitário como educador; o P3 com a discussão da extensão como princípio de aprendizagem, e o P4 sobre os desafios para

educação no século XXI. À medida que acabavam a leitura, cada participante fazia o cartaz com resumo ou esquema do texto, e assim que todos terminavam, compartilhavam com os pares sobre cada leitura.

Foto 24 - Foto do 5º encontro em 28/10/19 - Etapa III, Momento 2 – Teorização



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Momento 3 – Sexto encontro: continuamos com a busca pela explanação teórica do problema.

Este encontro não havia sido previsto no projeto qualificado, porém como o tempo trabalhado não foi suficiente para discussão e aprofundamento teórico das temáticas levantadas, resolvemos, em acordo com o grupo, fazer um terceiro dessa etapa.

Próximo ao horário do encontro o P3 avisou pelo grupo do WhatsApp, que por motivos de trabalho, não poderia comparecer, porém, minutos depois nos avisou que se atrasaria, mas iria participar, completando o grupo de quatro pessoas. Embora tenhamos escolhido os materiais cuidadosamente a fim de abordarmos as temáticas de violência de gênero, Educação Interprofissional, interdisciplinaridade e a Curricularização da Extensão proposta pela ULBRA, nos

preocupamos como o grupo iria reagir diante de textos mais densos, com número maior de páginas, e de conteúdos ainda não discutidos teoricamente por eles/ela.

Nesse dia o P4 chegou antes do horário, e de forma espontânea, após ser recepcionado por nós, ocupou o seu lugar e iniciou a leitura, sem que precisássemos fazer qualquer intervenção. Em seguida chegaram a P1, o P2 e por último o P3, iniciando o trabalho sem qualquer tipo de coordenação. Acompanhamos a movimentação do grupo e os deixamos à vontade para trabalhar como preferissem. Observamos que somente a P1 utilizou a folha A3 produzindo o cartaz, os demais fizeram as anotações no próprio texto. O encontro durou 2 horas, a leitura tomou a maior parte do tempo, e a discussão foi de 50 minutos.

Constatamos que a etapa da teorização necessita de tempo maior para trabalhar, ainda mais quando são utilizados diferentes textos no mesmo dia. Contudo, o grupo conseguiu extrair a essência de cada leitura, aspecto que fortaleceu o diálogo sobre o tema de estudo.

Foto 25 - Foto do 6º encontro em 04/11/19 - Etapa III, Momento 3 – Teorização sobre materiais mais densos



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Foto 26 - Foto do 6º encontro em 04/11/19 - Etapa III, Momento 3 – Teorização sobre materiais mais densos



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Foto 27 - Foto do 6º encontro em 04/11/19 - Etapa III, Momento 3 Teorização sobre materiais mais densos



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

ETAPA IV: Hipótese de Solução. *“A gente pode fazer o projeto piloto aqui na ULBRA - Torres.” (P4)*

Momento 1 - Sétimo encontro: Proposta de hipóteses para a solução de problema a partir de uma reapresentação da síntese dos encontros anteriores.

A quarta etapa do arco consiste na elaboração de hipótese de solução de problema feita a partir da compreensão e análise das etapas realizadas anteriormente. No caso desta pesquisa, abordando aspectos da Curricularização da Extensão intermediados pela Educação Interprofissional, a partir do levantamento das necessidades apontadas pelo grupo.

Frente à quantidade e qualidade do material produzido semanalmente pelos participantes, optamos por criar planilhas para organização dos dados. Esta ideia surgiu após o primeiro encontro ao compreendermos que a estratégia de ensino-aprendizagem baseado na problematização, proposta do Arco de Maguerez, não é um processo linear limitado por etapas, mas sim um ir e vir de ideias e reflexões, promovidos pelo diálogo.

Essa observação foi possível ao percebermos que os docentes ao refletirem sobre a Curricularização da Extensão repensavam suas práticas pedagógicas, e levantavam possíveis soluções para modificá-las. Assim, as hipóteses de solução foram sendo construídas ao longo da coleta de dados, cabendo a nós organizarmos as informações num formato que possibilitasse reapresentar todas as ideias.

Para apresentá-las ao grupo, utilizamos folhas A4 onde transcrevemos na íntegra, fragmentos extraídos do material degravado em diferentes encontros, sem identificar a autoria, totalizando nove hipóteses. A décima hipótese foi elaborada pelas pesquisadoras, após análise dos dados, sendo apresentada por último ao grupo.

Os participantes chegaram pontualmente no horário combinado, sendo que a P1, logo pela manhã, já havia nos avisado que não poderia participar. Para facilitar a discussão, utilizamos a roda de Conversa mediada pelo roteiro de entrevista de grupo, e colamos algumas questões disparadoras em cada

proposta para que decidissem coletivamente sobre a viabilidade para aplicação à realidade.

À medida que liam as próprias ideias, reconheciam a autoria, e decidiam se mantinham ou refutavam cada hipótese. Após 1h30min de discussão, além de manter as dez ideias de solução, o grupo iniciou a elaboração de dispositivos para colocá-las em prática aplicando à realidade.

Ao definir que manteríamos as dez ideias de solução nos damos conta de que não teríamos tempo hábil para terminar todas as propostas na data combinada. Então, nós pesquisadoras, sugerimos a utilização do google drive para a continuação do trabalho durante a semana e após o encerramento da coleta de dados, previsto para o próximo encontro. Nos comprometemos a elaborar uma planilha com o conteúdo das dez ideias de solução e compartilhá-la com o grupo durante a semana para que todos pudessem alterar o quanto achassem necessário. O P3 modificou a planilha assim que ela foi compartilhada, os demais acessaram a planilha na semana seguinte.

Foto 28 - Foto do 7º encontro em 18/11/19 - Etapa IV, Momento 1 – Hipóteses de solução



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

ETAPA V: Aplicação à realidade. “isso aqui é apenas o começo” (P4)

Momento 1 - Oitavo encontro: estruturação da proposta.

Os quatro participantes chegaram alguns minutos antes do horário combinado, dois deles trouxeram os notebooks e iniciaram o trabalho acessando a planilha disponível no google drive. Como não sabíamos se todos lembrariam de trazer o notebook imprimimos as planilhas como recurso, porém os docentes optaram por trabalhar em dupla utilizando os computadores. Ao final do encontro todos preencheram uma ficha de avaliação da pesquisa (APÊNDICE C), conforme previsto no projeto qualificado.

Sobre a finalização da pesquisa, é importante destacar que a forma ativa de participação, construção, e relação estabelecida entre os participantes e as pesquisadoras acabaram produzindo o desejo de que outros/as docentes também vivessem essa experiência, desejo que se materializou na maneira comprometida do trabalho coletivo para a finalização e apresentação da proposta aos responsáveis da instituição. Ao encerramos a coleta de dados o grupo nos revelou que esse é apenas o começo.

Foto 29 - Foto do 8º encontro em 25/11/19 - Etapa V, Momento 1 – Aplicação à Realidade



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

Foto 30 - Foto do 8º encontro em 25/11/19 - Etapa V, Momento 1 – Aplicação à Realidade



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019. Local: ULBRA – Torres

3.4.2 Ordenar e classificar a informação: o percurso de análise dos dados

Seguindo as ideias de Holliday (2006), de que o método sistematizado por ele não necessita ser tomado de forma rígida, podendo ser adaptado de acordo com os objetivos e circunstâncias de cada experiência, apresentaremos detalhadamente o procedimento utilizado por nós para organização, classificação e análise das informações surgidas ao longo do trabalho de campo.

A análise dos dados em pesquisa qualitativa não é algo pronto, ao contrário, ela se desenha à medida que os dados são coletados, organizados e sistematizados, fazendo algumas vezes como que o/a pesquisador/a aprenda fazendo (CRESWELL, 2014). Em nosso estudo a compreensão dos dados ocorreu a partir do uso dos procedimentos analíticos durante a evolução do trabalho de campo como condição *sine qua non* para a realização da pesquisa-ação, pois, ela se difere da pesquisa tradicional, “a medida em que uma proporção muito maior dela é mais metodológica do que substantiva” (TRIPP, 2005, p.459).

Mesmo sabendo dos desafios que enfrentaríamos ao realizar uma pesquisa-ação na área educacional, optamos por esta estratégia pelo envolvimento dos participantes e das pesquisadoras com o tema/situação observada, e pelo pressuposto de que a ação desenvolvida de forma colaborativa poderia ampliar a consciência destes sujeitos para a materialização de propostas para a resolução dos problemas enfrentados por eles no seu fazer docente relacionado à Curricularização da Extensão.

O procedimento da coleta de dados deu origem a material de textos oriundos das transcrições das entrevistas e reflexões do grupo. Dados em materiais gráficos também foram elaborados pelos participantes, gerando um número significativo de informações.

As informações obtidas por meio da técnica de entrevista grupal são de essência qualitativa. Isto resulta, conseqüentemente, em analisar os dados também de forma qualitativa, de modo a buscar como os participantes do grupo em questão percebem e se relacionam com o foco do estudo (MINAYO, 2007).

Para atingir mais precisamente os significados manifestos e latentes trazidos pelos participantes do grupo, optamos por utilizar como técnica de análise, a “análise de conteúdo temática”. A análise de conteúdo temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. A análise divide-se em três etapas operativas: a) pré-análise; b) exploração do material; e, c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as quais ocorreram ao longo do processo de coleta, visto a abordagem da pesquisa ser de pesquisa-ação (MINAYO, 2014).

A seguir estruturamos a proposta de análise de conteúdo para a presente investigação:

1ª) *Pré-análise*: estruturada a partir da *leitura flutuante* dos documentos e materiais elaborados pelo grupo, ou seja, do conjunto das comunicações coletadas e transcritas por meio das diferentes técnicas de coleta de dados empregadas no trabalho de campo (entrevistas grupais, diário de campo, e material gráfico). *Constituição do corpus*, representada pela seleção e

organização dos dados de forma a responder algumas normas de validade, como a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência. Para esse momento é necessário tomar contato exaustivo com o material deixando-se impregnar por seu conteúdo (elaboração das tabelas com os conteúdos organizados em cada encontro do grupo);

2ª) *Exploração do material*: esta etapa consiste essencialmente na operação de codificação, que, por meio dos dados brutos, busca alcançar o núcleo da compreensão do texto. Para Minayo (2014), esta fase inicia pelo recorte do texto em unidades de registro, que pode ser uma palavra ou frase, estabelecidas na pré-análise; e, por último, realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas que auxiliarão na especificação dos temas. Esse momento ocorreu por meio da elaboração de tabelas, em que fomos dispoendo em colunas o processo de análise dos dados brutos, até emergir subcategorias e as categorias expressas nos resultados;

3ª) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*: neste momento, os dados foram submetidos a um estudo orientado pelo referencial teórico-metodológico, possibilitando a expressão de concepções relacionadas às categorias já definidas pelo referencial teórico ou que emergiram dos dados, buscando elucidar os aspectos mais latentes, tornando-os mais visíveis. A partir do enfoque qualitativo, a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso Minayo (2014). Os resultados estão discutidos a luz dos referenciais teóricos da educação inteprofissional, Curricularização da Extensão, educação permanente em saúde, interdisciplinaridade, integralidade, entre outros que integram o construto teórico da educação na saúde.

Em síntese, a organização dos dados ocorreu por meio de tabelas criadas a cada encontro (a partir da pré-análise), à medida em que as entrevistas de grupo eram transcritas, o material era analisado e realizada a primeira decomposição. A sistematização de cada tabela se deu a partir da metodologia de problematização proposta pelas etapas do Arco de Maguerez, tendo em vista

os temas intrínsecos à pesquisa-ação: a aprendizagem dos participantes e a construção coletiva de um plano de ação. Cabe destacar que o movimento de condução desta pesquisa, organização e análise dos dados, se construiu num “vaivém entre as várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadoras e seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p.55).

A seguir apresentamos as tabelas para organização e análise de dados construídas ao longo do processo, o *corpus* da pesquisa. Vale lembrar que todas as informações coletadas e analisadas pelas pesquisadoras, foram reapresentadas ao grupo participante, sendo discutidas, analisadas, interpretadas, descartadas e validadas por eles/ela. A partir do processo de indexação surgiram as primeiras categorias, de acordo com os objetivos da pesquisa e da ação produzida pelos participantes.

O movimento de pesquisa-ação vivido

Para Thiollent (2011) a pesquisa-ação, definida como estratégia ou método, pode utilizar de várias técnicas de acordo com a fase ou operação do processo de investigação.

Observação da realidade

Frente ao uso da metodologia da problematização do Arco de Maguerez (Bordenave e Pereira, 2006), a Etapa Observação da Realidade - início do processo, estimulou os/a participantes a observarem a realidade sobre si, sobre as políticas pedagógicas implantadas pela IES (relativas a Curricularização da Extensão), e suas práticas enquanto docentes, levando-os a identificarem problemas, ao mesmo tempo em que reconheciam as potencialidades e o novo, que a Curricularização da Extensão pode apresentar.

Quadro 3 - Sistematização para organização dos dados e análise – Etapa I – Observação realidade

VIVÊNCIAS SOBRE A EXTENSÃO E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO								
DIMENSÕES								
PEDAGÓGICA			DIDÁTICA			PESSOAL		
Facilidades	Dificuldades	Novo	Facilidades	Dificuldades	Novo	Facilidades	Dificuldades	Novo
Fragmentos correspondentes a cada decodificação (processo de análise de conteúdo)								

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

Pontos-chave

O levantamento dos pontos-chave para a solução do problema só foi possível por meio da reflexão sobre a realidade (Quadro 3), síntese apresentada pelas pesquisadoras ao grupo, seguida de validação dos participantes. Os pontos chaves foram construídos por meio de quatro movimentos. Movimento 1: Parede da realidade; Movimento 2: síntese do grupo; Movimento 3: reorganização das pesquisadoras e apresentação ao grupo (Quadro 4).

Movimento 4: validação do grupo.

Quadro 4 - Sistematização para organização dos dados e análise – Etapa II – Pontos-Chave

Objetivos específicos da pesquisa	Pontos-Chave	Processo de reflexão
Objetivos específicos da pesquisa alinhados aos pontos-chave construídos pelos participantes	Cinco pontos - chave (análise final)	Fragmentos (falas) correspondentes a construção de cada ponto-chave

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

Pontos-chave e teorização - hipótese de solução

Os principais aspectos da pesquisa-ação como uma estratégia metodológica são: a interação e implicação entre a pesquisadora e os participantes; o resultado desta interação traduzido pela prioridade dos problemas e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; e o fato de o objeto da investigação ser constituído pela situação social e pelos problemas encontrados nestas situações (THIOLLENT, 2011). No caso desse estudo, a constituição do coletivo de docente e sua implicação na condução da situação investigada, deu origem a intensa reflexão, conscientização e ação, movimento dialético de: problematização - reflexão – investigação - reflexão-teorização – reflexão – criação de alternativas – reflexão – criação de estratégias de aplicação – reflexão.

Quadro 5 - Sistematização para organização dos dados e análise – Etapa II, III e IV – Pontos-Chave, teorização e hipóteses de solução

PONTOS- CHAVE – TEORIZAÇÃO - HIPÓTESES DE SOLUÇÃO			
Textos para teorização- Momentos 1, 2 e 3.	Pontos – chave	Reflexão	Ação
	Cinco Pontos – chave	*Fragmentos das reflexões	*Fragmentos das reflexões
A partir do processo de análise de conteúdo, emergiram as subcategorias e categorias			

* Na organização das informações, destacamos com cores diferentes para identificar os fragmentos de acordo com a data.

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

Hipóteses de solução e aplicação à realidade**

A construção do plano de ação, fase que concretiza a ação planejada, foi realizado pelos participantes de forma coletiva e colaborativa, finalizando com

deliberações que definiram as diretrizes de ação, apresentadas neste estudo como “produto” (THIOLLENT, 2011).

Quadro 6- Sistematização para organização dos dados e análise – Etapa IV e V – Hipóteses de solução e aplicação à realidade

HIPÓTESES DE SOLUÇÃO E APLICAÇÃO À REALIDADE	
Sugestões de solução	Como podemos implantar?
Definição de dez hipóteses de solução	(sugestões construídas pelo coletivo)
<p align="center">DELIBERAÇÕES</p> <p align="center">Finalização do processo de categorização dos dados</p> <p align="center">Elaboração coletiva de documento para apresentação da proposta à direção do campus – PRODUTO</p> <hr/> <p align="center">Esses materiais encontram-se no próximo capítulo “RESULTADOS, DISCUSSÕES E REFLEXÕES DE FUNDO”</p>	

** Tabela compartilhada no google drive para que os participantes construíssem coletivamente, para além dos encontros presenciais, dando continuidade ao estudo após o término da coleta de dados. Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

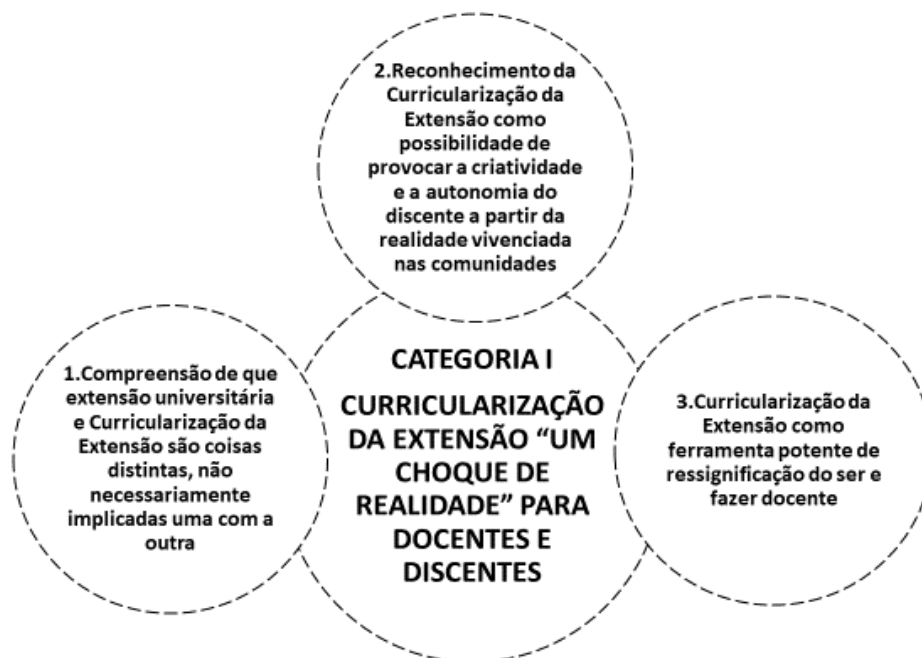
4 RESULTADOS, DISCUSSÕES E REFLEXÕES DE FUNDO

A reflexão de fundo, 4ª fase do método de sistematização, para Holliday (2006) é a chave de todo o processo, já que os momentos anteriores estão em consonância com este. Para isto é necessário compreender de forma profunda cada parte da experiência, e, em um exercício analítico, identificar as tensões ou contradições e, a partir disso, realizar uma síntese para que se possa elaborar uma conceitualização.

A partir do trabalho de campo realizado e descrito no capítulo anterior, Holliday (2006) sugere um processo de análise considerando um roteiro de perguntas críticas como instrumento para identificar fatores essenciais da experiência, sinalizando a perspectiva de uma “diversidade possível de enfoques interpretativos que se poderiam ter em uma sistematização de experiências, assim como as diversas modalidades de realizar análise, identificação de contradições e sínteses” (HOLLIDAY, 2006, p.90). Aspecto que foi contemplado por meio do processo de interpretação crítica do modelo operativo proposto por Minayo (2011) para a análise temática de conteúdo.

Convém destacar que, ao longo do trabalho de campo, a síntese e interpretação foram condições fundamentais em todo o percurso metodológico da investigação, marcadas pela interação, dinâmicas e intervenções do grupo participante. Logo, a organização das informações, discussão e resultados, configurou-se como parte do processo que apresentaremos na forma de três categorias e suas respectivas subcategorias (figuras 2, 3 e 4) que emergiram no processo realizado para desenvolvimento do estudo. Ainda, junto aos resultados está expresso o produto elaborado pelo coletivo de docentes a ser apresentado à direção da instituição.

Figura 2 – Esquema representativo da Categoria I e subcategorias.



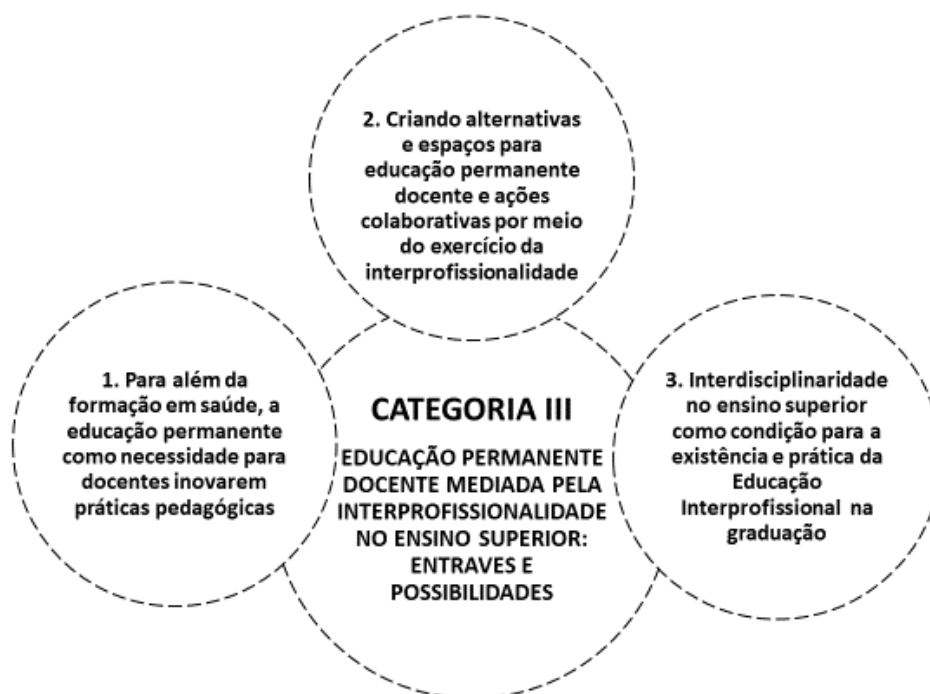
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

Figura 3 – Esquema representativo da Categoria II e subcategorias



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

Figura 4– Esquema representativo da Categoria III e Subcategorias.



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

4.1 CATEGORIA I

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO “UM CHOQUE DE REALIDADE” PARA DOCENTES E DISCENTES

Esta categoria evidencia a necessidade de repensar o ato de ensinar e aprender, discute sobre como os docentes têm vivenciado a inserção da extensão como componente curricular, está composta por três subcategorias.

4.1.1 Compreensão de que extensão universitária e Curricularização da Extensão são coisas distintas, não necessariamente implicadas uma com a outra

Não poderíamos iniciar uma discussão sobre a Curricularização da Extensão sem antes apreendermos como os participantes deste estudo

compreendem, a partir de sua prática docente e das experiências vindas de suas formações acadêmicas e profissionais, a extensão no contexto universitário.

Num primeiro movimento, ao lançarmos para o grupo questões sobre extensão universitária, surgem diferentes associações como “coisas fora da caixa”, “meio de adquirir mais conhecimento e aprofundar sobre determinado assunto”, ou ainda como “um caminho sem volta”, referindo-se aqui como condição do processo de ensino-aprendizagem. Também constatamos que os docentes atribuem à extensão funções e sentidos distintos, hora configurando-se como atividade assistencialista, hora como elemento de aprendizagem (território de encontro entre teoria e prática), ou como experiência que qualifica a formação do aluno para o mercado de trabalho. Conforme depoimento a seguir.

Pra mim a extensão é um braço de apoio, que tu vais lá [na comunidade] e coloca em prática aquilo que a gente vê na teoria, fazendo essa integração que sai dessa tríade, pelo menos no nosso curso, que é prático bastante: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-paciente. Então ela [extensão] envolve tudo isso, essa questão de ajuda à comunidade também, porque para a universidade não há razão nenhuma de existir, se for só para beneficiar os alunos. Então eu vou sair um super profissional, mas se eu não participei da minha formação como um “ajudador” da comunidade, não tem por que existir naquele lugar a universidade. (P2)

A concepção assistencialista da extensão, exposta pelo depoimento do P2, traz à tona a representação da prestação de serviços à comunidade como atividades próprias da extensão, buscando na resolução de problemas sociais uma relação entre universidade e sociedade pautada por atendimento de necessidade sociais emergentes (JEZINE, 2004), concepção que necessita ser superada se a proposta pedagógica da instituição se embasa em referências crítico-reflexivas.

Interessante percebermos que esta relação assistencialista, entre a universidade e a comunidade, se corporifica nos argumentos e práticas do P2 fundamentados nas características do seu curso “prático bastante”, e no papel desempenhado pelo aluno como “ajudador”, fator considerado por ele como relevante na formação profissional.

Ao retomarmos historicamente a forma como a universidade compreende e incorpora a extensão, observamos a multiplicidade de conceitos e práticas

orientados por diferentes aspectos epistemológicos e ideológicos (JEZINE, 2004). A fim de superar a perspectiva assistencialista, a função acadêmica da extensão universitária prima pela relação teoria-prática numa concepção dialógica entre comunidade e sociedade, incluindo a troca de saberes como um novo elemento (JEZINE, 2004).

Contudo, a ideia explicitada pelo P4 “[...] eu sempre gostei dessas coisas ‘fora da caixa’ assim, sair para campo. A extensão é o que proporciona isso. Propicia essa atividade, do ponto de vista de formação, é fundamental”, denota, na prática extensionista, um distanciamento entre mundos traduzida pela expressão “sair para campo”.

Essa forma de ver, corrobora com uma crítica que Freire (1983) fez, em sua análise profunda do termo “extensão” a partir da relação entre o agrônomo e o camponês:

Parece-nos que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo (FREIRE, 1983, p.13).

Esse modo de ver e fazer extensão, desconsidera o saber de mundo dos diferentes espaços, pois não há uma compreensão que não há saber mais, ou saber menos, há saberes diferentes que precisam ser respeitados. (Freire, 1987)

O pensamento expresso pelo P3 durante a entrevista de grupo, indica sua preocupação com a formação e a empregabilidade de seus alunos, vendo a extensão como oportunidade de desenvolvimento de habilidades pessoais, preparando-os para o mercado de trabalho. Conforme a fala a seguir.

[...] Porque o mercado já não aceita mais isso [referindo-se sobre a atuação profissional], o mercado hoje quer uma pessoa proativa que se comunique [...] o mercado está acirrado e na nossa vida profissional é assim. (P3)

Uma terceira concepção de extensão apresentada por Jezine (2004) retoma a prestação de serviço na perspectiva mercantilista, com apelo neoliberalista, colocando para a universidade a exigência de produção de tecnologia e conhecimento como forma de provar a qualidade de seu “produto”

e justificar a sua existência. Neste sentido, a formação dos alunos e sua empregabilidade também pode ser expressão de qualidade desta ou de outra IES, como compreendido pelo P3.

Em outro momento da entrevista de grupo, os docentes ao serem questionados sobre como analisam a inserção da extensão como componente curricular em seus cursos, nos surpreendem ao argumentarem sobre o distanciamento metodológico, pedagógico e epistemológico entre extensão e Curricularização da Extensão. Como pode ser constatado nas falas a seguir:

P1: Uma coisa que eu pensei em relação a extensão e a curricularização, eu não tive essa oportunidade de fazer nenhum projeto de extensão (durante a graduação). E parece que na disciplina, pensando a Curricularização da Extensão, é mais fácil ver isso que o P3 falou, essa ida do aluno buscando a realidade, trabalhando com saberes populares, entendendo o que eles pensam para intervir. No projeto de extensão, muitas vezes a gente pensa a partir de uma inquietação da universidade e não de uma inquietação da sociedade.

P1: Então eu vou fazer um projeto de extensão para uma intervenção na unidade de saúde para saúde bucal, por exemplo, pode ser, não sei se é assim que funciona. Estou pensando eu aqui na enfermagem, alguma coisa minha da enfermagem. Muitas vezes a gente faz o projeto sem ver se lá realmente eles (comunidade) precisam. Vamos pensar agora no outubro rosa. Será que eles precisam dessa questão da coleta de preventivo? Será que é nesse foco que eu tenho que ir? E na Curricularização da Extensão isso aparece muito bem, porque o aluno vai lá descobrir o problema, pensa nas necessidades da população e volta para mim.

P3: É mais assertivo e mais resolutivo.

P1: Isso. Exatamente, nesse sentido é mais assertivo que ele faça pela curricularização, do que por um projeto de extensão

P2: pela experiência que eu tive, eu percebi que na extensão o aluno não tem aquela obrigação da disciplina, de comparecer, de ter prova e então eu acho que...

P4: tem liberdade.

P2: é, mais facilidade, ele de certa forma não se sente pressionado e acaba...

P4: levando mais ideia e aproveitando mais talvez

P2: talvez

Pesquisadora: vocês estão falando sobre a extensão?

P2: é, mas eu percebo também agora, tentando sair de ser um lecionador para ser um, como no texto fala, organizador de aprendizagem, que o aluno está mudando, ele não está se sentindo tão pressionado por ter uma P1 (avaliação parcial 1), uma P2 (avaliação parcial 2), e ele vai ter que tirar uma média 7 (referindo-se ao processo de avaliação do PEI), e eu noto que isso aí é um processo progressivo, ele vai se sentindo, porque muitos alunos são bons, porém eles não são bons em prova.

Nestes diálogos é interessante observar a construção e apropriação do entendimento dos docentes sobre Curricularização da Extensão. É como se a IES ao reformular as suas políticas acadêmicas, neste caso referimo-nos a criação dos PEIs compostos pelas disciplinas, legitimasse um outro lugar para a extensão. Um lugar próprio e diferente, reconhecido e outorgado institucionalmente, porém sem conseguir definir com clareza qual o princípio norteador “desta extensão”, apesar da resolução que normatiza a curricularização da extensão na IES. Outra questão interessante a ser observada no diálogo dos participantes diz respeito ao conceito, trazido por eles, de projeto de extensão. Para eles o projeto de extensão se caracteriza pela participação voluntária do aluno, sem assumir o compromisso de passar por processo avaliativo, como explicitado na fala do P2.

O Plano Nacional de Extensão Universitária destaca avanços relacionados ao desenvolvimento da extensão universitária, entre eles a institucionalização da extensão, por meio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, preceito constitucional (FORPROEX, 2012). A LDB também confere importância à promoção da extensão no ensino superior ao dimensioná-la como uma das finalidades da educação superior. (BRASIL, 2019)

No sentido pedagógico, os pesquisados reconhecem e compreendem que a universidade ao criar o Programa de Extensão Interdisciplinar, inserindo a extensão como componente curricular, inova suas práticas e métodos acadêmicos, abrindo o caminho para diferentes concepções de ensino e modelos pedagógicos, porém, o presente estudo elucida que os professores ainda se questionam em como fazer esta ruptura.

P3: [...] eu adoro a disciplina do PEI, que bom que a Ulbra é uma das únicas que tem essa disciplina. Eu sou suspeito, porque eu sempre estive no PEI [sempre estive como professor titular da disciplina], mas para mim é a melhor disciplina que tem na faculdade [...] essas disciplinas [PEI], elas são sensacionais. Porque a gente realmente consegue também quebrar aquele paradigma de estar treinando aquele “macaquinho”, eu consigo enxergar o perfil de cada um. Tem aluno que tem o perfil de estar no sistema único de saúde e tem outro que é o consultório particular, e não adianta lutar contra isso. Eu acho que enquanto professor aqui eu preciso conseguir melhorar as habilidades e competências daquilo que ele tem de perfil.

P1: [...] a história aqui treinando macaquinhos, porque é uma coisa mecânica, o que a gente está acostumada. Com esse modelo [tradicional de educação] a gente faz isso, a questão de ser muito mecanizado, eles [alunos] ficam sempre fazendo a mesma coisa.

P3: [...] os alunos são dispersivos. E uma outra questão, o conteudismo.

P1: [...] a falta dessa ruptura [relacionado ao rompimento do modelo conteudista], faz com que eles também se tornem dispersos.

P1 - mas na faculdade eu não tive essa experiência de extensão, não era uma coisa próxima de mim.

P4: Como fazer? Como quebrar? O P3 falou, como quebrar esse paradigma, a gente vem de uma formação, porque nós estamos vivendo um momento de disrupção.

P3: É...

P4:[...] em tudo, quase tudo.

As reflexões realizadas pelo grupo nos dão uma dimensão da angústia vivida por eles frente a tentativas de compreensão desse “momento de disrupção”, que vive a universidade. Estes encontros foram marcados por questões levantadas pelo coletivo, muitas delas sem respostas.

Ainda no final do século XX, Delors (1998) afirma que o desenvolvimento do ensino superior está em crise. O autor aponta os seguintes fatos que contribuem para esta crise: políticas que oneram os orçamentos dos estabelecimentos de ensino; desemprego dos diplomados; pressões sociais e exigências específicas de mercado de trabalho e a extraordinária diversificação de tipos de estabelecimentos de ensino e de cursos (DELORS, 1998).

Boaventura de Souza Santos (2008) define três crises enfrentadas pela universidade: crise da hegemonia, resultante das contradições entre um modelo de universidade tradicional elitista, e um outro que deveria cumprir as exigências do capitalismo, a produção de mão de obra qualificada; crise de legitimidade, provocada pela contradição entre a hierarquização de saberes especializados e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade; e, por último, a crise institucional, resultante da contradição entre a reivindicação da autonomia da universidade e os critérios de produtividade e eficácia de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Concordamos que o “momento de disrupção”, termo utilizado pelos participantes, evidencia as crises que as universidades vêm enfrentando, conforme análise dos autores Santos (2008) e Delors (1998), assim como as

suas diferentes estratégias para geri-las, frente ao atual contexto de crise sócio-político-econômico que vive o Brasil. Mas, o que nos chama a atenção, nesta discussão, foi como a temática extensão universitária suscitou para os pesquisados, o reconhecimento de que a Curricularização da Extensão possa ser a fonte de transformação e renovação da universidade, conforme já apontava Boaventura Souza Santos, expresso a seguir:

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão [com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes] e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2008, p.8).

A reestruturação do eixo das Políticas Acadêmicas, por meio do Modelo Reconstrucionista Social⁹, da IES em estudo, teve por princípio a transição de um modelo de universidade desenvolvimentista para um modelo transformador, por meio da recomposição do eixo pedagógico norteado pela indissociabilidade entre extensão – pesquisa - ensino – extensão (IMPERATORE, 2019), Extensão aqui entendida como:

[...] atividade que apreende a realidade e a problematiza; pesquisa que investiga respostas a problemas/demandas reais retroalimentando, democratizando a construção do conhecimento fomentando a aplicabilidade dos conhecimentos cogerados nas comunidades (IMPERATORE, 2019, p.43).

Boaventura de Souza Santos e Naomar Almeida Filho (2008) em um debate sobre as universidades do século XXI, discutem sobre o modelo de

⁹ “A educação, sob este prisma, é um agente social que promove a mudança. A visão social da educação e currículo consiste em provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido. É um processo de promoção que objetiva a intervenção consciente e libertadora sobre si e a realidade, de modo a alterar a ordem social” (ORLOWSKI, 2001, p. 165).

educação superior brasileira baseados nos modelos norte americano de universidade e o modelo unificado europeu. O professor e reitor da Universidade Federal da Bahia, Naomar de Almeida Filho (2008), critica o modelo brasileiro chamando-o de “o (não) modelo brasileiro”,

De fato, do ponto de vista epistemológico, a universidade brasileira funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas (ALMEIDA-FILHO, 2008, p.150).

Ainda para o autor, o mundo acadêmico reconhece as mudanças de paradigmas, mas mantém o modelo de universidade tradicional, constituindo um desafio conceitual que leva os acadêmicos a uma dissonância cognitiva¹⁰.

O entendimento de Almeida-Filho (2008) nos faz perceber que o grupo pesquisado vive esse momento de desafio, e, portanto, de dissonância, pois como disse Imperatore (2019), a transição entre os modelos pretendido pela IES em estudo está em curso.

4.1.2 Reconhecimento da Curricularização da Extensão como possibilidade de provocar a criatividade e a autonomia do discente a partir da realidade vivenciada nas comunidades

Fazer uma ruptura de modelo de ensino não é tarefa simples, como percebeu o grupo participante do estudo durante as inúmeras horas de discussão e reflexão. Embora, ainda sem uma concepção clara sobre o princípio norteador que a proposta da Curricularização da Extensão apresenta para a prática extensionista universitária, os docentes constatarem a potencialidade da Curricularização da Extensão como propulsora para essa mudança.

Imperatore (2019) ao relatar o percurso de mudança do eixo pedagógico da ULBRA, em seu livro intitulado “Curricularização da Extensão: experiência de

¹⁰ Conceito cunhado por Leon Festinger, para explicar como enfrentamos situações de alta complexidade, vivendo entre coerência e incoerência, sem correspondência entre os elementos cognitivos e a realidade (MARTINS, 1982).

articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializador da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais”, assinala a centralidade e ressignificação da extensão durante o processo de transformação da IES.

A curricularização de programas de extensão será a ponte que possibilitará a passagem do modelo desenvolvimentista para o modelo transformador, não isenta de tensões, avanços e retrocessos. A demarcação de um outro modelo institucional dá-se, portanto, a partir da prática extensionista institucionalizada e sedimentada na essência da ULBRA (IMPERATORE, 2019, p. 39).

Ainda para a autora, o ensino hegemônico é sustentado por projetos pedagógicos que reproduzem aprendizagens conteudistas, automáticas, numa lógica onde, muitas vezes, discentes e docentes se sentem confortáveis, concepção que vai ao encontro da reflexão do P3.

P3: Quebrar aquela metodologia conteudista, por mais que a gente saiba o que é necessário para fazer metodologia ativa, as ferramentas que a gente tem. Que a gente precisa desconstruir aquela questão do saber apenas colocando no papel e na caneta. Por mais que a gente saiba a necessidade de viver uma realidade que dentro da faculdade o aluno não vai viver. Mas, quando a gente se percebe, falando por mim, muitas vezes eu estou voltando para aquela lógica conteudista, pelo menos um pedacinho da aula eu estou voltando para aquela lógica, aí eu “opa”, vamos corrigir de novo. Porque é uma região mais palpável para mim, é mais seguro, eu sinto mais confortável. Mas eu sei que o outro [referencial de metodologias ativas] é melhor! Então eu tenho que também quebrar esse paradigma meu, eu tenho que conseguir avançar sobre isso também, então para mim a grande dificuldade ainda é isso, em algum momento eu me vejo regressando para o conteudismo no automático, sem perceber.

Para Reibnitz e Prado (2006) diferentes correntes orientam diferentes práticas pedagógicas, e todo professor precisa refletir e questionar sua prática, identificando o seu modo de ensinar. Em muitos momentos da pesquisa os docentes se questionaram sobre suas próprias práticas, mostrando-se angustiados ao falar sobre como fazer uma aula sem ser tradicional, sobre construir a autonomia dos alunos, e, ao mesmo tempo, capacitá-los para a profissão.

P4: [sobre metodologias ativas e tecnologias] então é uma maneira que a gente tem que desenvolver novos conhecimentos, novas tecnologias, tem que quebrar o paradigma, acabou aquele negócio de ficar lá falando, falando e falando. Mas é difícil!

P1: [...] é que tu vai te desconstruir também, de uma formação que tu já vem.

P4: [...] a sensação que eu tenho hoje é que parece que eu estou ali enrolando eles [alunos]

P1: sim, sim

P4: [...] parece que eu não estou fazendo nada. Cadê minha aula? Estava ali no meu computador. E dizendo, devia dar essa aula para eles. Então eu fico brigando comigo mesmo.

Os docentes, neste momento inicial da pesquisa, ao discutirem sobre as imposições de inserção de metodologia ativa em suas aulas, em função das exigências sociais de produção de conhecimento, inovação e avanço tecnológico, demonstram que não a compreenderem como um processo onde o aluno é protagonista e co-responsável pela sua aprendizagem.

Percebe-se que a preocupação dos participantes está relacionada a dois pontos distintos: o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a aplicação de metodologias ativas no processo de aprendizagem. Ainda, observamos que eles, por confusão conceitual ou falta de domínio de aplicação prática, não diferenciam uma da outra, tratando ambas (TICs e Metodologias Ativas) como se fossem a mesma coisa.

Diante dessas dúvidas, como nos revela o P2, tal exigência parece ameaçar a continuação da carreira docente.

P2: [...] eu penso mais assim, acho que muitos de nós vamos ficar por aqui, e muitos vão seguir, sabe? De nós eu digo assim: professores brasileiros. Muitos não vão dizer, até aqui eu concordo com a educação, daqui para frente eu não concordo. Até porque tem muita gente que diz não gostar de tecnologias, eu não quero tecnologias...

Frente a esta realidade corre-se o risco, como afirma Morán (2015, p. 27), de “repetir fórmulas em embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos”. Ainda, segundo o autor, existem docentes que não querem mudar por sentir-se desvalorizados com a perda do papel central na transmissão de informação, e desestimulados por entenderem estar assumindo um papel secundário no processo de ensino-aprendizagem, ou temendo perderem seu lugar para as TICs.

Contudo, em um outro momento, ao perguntarmos sobre o papel da metodologia de aprendizagem nas disciplinas que compõem o PEI em estudo, o P1 exemplificou para o grupo como os alunos de sua turma haviam trabalhado de forma criativa uma das temáticas da disciplina de Políticas Públicas e Gestão em Saúde, chegando a surpreendê-la.

P1: A gente trabalha o envelhecimento. Interessante que eles conseguiram entender algumas coisas, que não é o envelhecimento idoso, porque o envelhecimento eu posso trabalhar desde a idade que eu quiser.

P4: Desde a fecundação...

P1: É o que eu ia dizer, desde o momento do nascimento já dá para pensar. E aí é legal que eles conseguiram pensar isso, porque a maioria foi para “o idoso”, “mas vamos trabalhar com mais de 60 anos”. Teve um grupo que pensou diferente “a gente quer observar os adultos jovens. Como eles se preparam para o envelhecimento. Como eles se preparam para chegar na fase idosa”. E eu: oh, meu Deus. Nem eu pensei que isso era possível, porque a gente está tão fechado.

P4: Sim, sim, nos 60 anos ou mais.

P1: Eu estava nos 60 anos ou mais, quando eles chegaram com essa proposta. Primeiro eu parei, pensei, olhei para eles, sabe quando tu não tens reação? Depois eu parei pensei, claro, o envelhecimento pode ser em qualquer fase. Eu estou assim fechada, imagina? E eles estavam mais abertos do que eu. Eles só conseguiram ver isso porque eles foram lá ver o dia a dia, que é uma coisa que só a Curricularização da Extensão proporciona.

Para Freire (1996, p. 35),

ensinar é uma especificidade humana, que consiste em criar possibilidades onde o sujeito possa aprender a “pensar certo”. Pensar certo não é ter certeza das nossas certezas, mas justamente, transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo.

O P1, ao ser desafiado por seus alunos, mostra seu papel de autoridade democrática, respeitando a liberdade deles, discutindo e revendo suas próprias concepções, assumindo uma posição de humildade, incentivando a criatividade de ambos educando e educador. Assim, a atividade de extensão relatada e ressignificada pelo P1, não se dá somente pela “ida à campo, e reconhecimento da realidade” pelos alunos, mas pela compreensão do docente de que “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (FREIRE, 2018, p. 35).

A criatividade discente que surpreende o docente, observada no exercício do PEI, não se dá de forma empírica e aleatória, ela é derivada da sistematização do processo de aprendizagem, desde a concepção política que adota o PEI, até a metodologia de pesquisa-ação empregada como proposta estratégica.

O PEI, ao também se constituir como espaço do exercício da criatividade docente e discente, oportuniza o que Freire (2018) denomina de “ímpeto ontológico de criar”, que nasce da inconclusão do homem e da mulher, que sabendo-se inacabados estão em busca constante. Aspecto reiterado por P4 ao expressar que “repensar o ensino pode ser libertador”.

4.1.3 Curricularização da Extensão como ferramenta potente de ressignificação do ser e fazer docente

O processo de aprendizagem compreende um complexo sistema de interação, fazendo-nos refletir sobre o que define o ser e o fazer docente. Nossa discussão parte do princípio freireano que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 12). Nessa interação, acreditamos que a extensão ocupa um lugar importante, à medida que ela se torna parte integrante do currículo.

Como vocês escolheram a docência? Essa foi uma das questões feita ao grupo de sujeitos da pesquisa. Os participantes narraram diferentes histórias, e embora sendo colegas de trabalho há algum tempo, não conheciam essa parte da vida profissional uns dos outros.

Frente à riqueza das narrativas, optamos por apresentá-las de modo completo, a fim de evitar perdas ou distorções do processo construído.

Ao lançarmos a pergunta ao grupo, P3 diz de imediato não ter escolhido ser docente, mas:

P3: [...] foi assim que começou a minha história na docência, eu nunca sonhei em ser docente, mas daí aquela coisa a gente chega e aí me apaixonei, com todos os medos que é inerente, mas me apaixonei e gostei, comecei a estudar e me qualificar na área. E foi essa minha história.

A história do P4 sobre a sua escolha em ser docente, como dito por ele, “foi ao contrário do P3”,

[...] pois é, eu já sou bem o contrário! Desde pequeno eu li muito, sempre fiz muita leitura, enciclopédia Barsa eu sempre tive. Acho que essa questão da docência de dar aula veio a partir da dúvida, minha mãe sempre falava: “tu és um chato”. Na verdade, eu sou. É que eu sempre quis saber o porquê das coisas. A mãe diz até hoje: “mas um piá desse tamanho perguntando: por quê? por quê? por quê?”. Então, eu sempre quis descobrir o porquê das coisas e buscava na literatura. [...] Aí fiz o mestrado, doutorado, e fiz um monte de coisa, não paro de estudar para resolver dúvidas, eu penso que essa a base da minha inclinação à docência, é a questão do resolver os questionamentos e não vou parar nunca, nunca. [...] Então, essa é a minha história de virar professor.

Já a escolha pela docência universitária feita pela P1, mescla aspectos relacionados à identificação com a profissão parental e as experiências profissionais na área da enfermagem.

P1: Eu, assim meu pai e minha mãe são professores. Minha mãe é bióloga, e o meu pai é formado em letras, professor de português. Quando eu pensei no que fazer, eu estava bem em dúvida em relação a minha formação. Eu queria fazer pedagogia. Eu entrei na faculdade com 16 anos. Eu estava um pouco perdida mesmo, nessa história de escolher uma profissão. Eu lembro que eu queria fazer pedagogia, que eu achava muito legal, porque eu tinha, eu via isso deles. No final, não sei por que cargas d'água, acabei entrando na enfermagem. Eu acho que muito do que eu via em casa, porque é, é aquela metodologia tradicional. Era planejamento de aula. A gente via eles ali, corrigindo prova. Meu pai foi professor do cursinho, ele que corrigia as redações do cursinho, então a gente que dava as notas. [...] Quando eu entrei na faculdade de enfermagem eu pensei: acabou essa ideia de estar mais próximo de ensinar. Na minha cabeça só aconteceria na pedagogia. Não sei por que eu sempre anulei isso. E quando eu me formei, vim morar aqui no litoral, entre as opções que a gente tinha, uma delas era dar aula no curso técnico, e deu a sorte de eu começar a dar aula no curso técnico de enfermagem. [...] Mas assim, docência universitária, não era uma coisa que me chamava a atenção no início. Eu trabalhei muito tempo em vigilância epidemiológica, gostava dessa parte de orientação, mas eu não tinha muita vontade de dar aula em, na graduação. Surgiu a oportunidade aqui. [...] eu comecei a gostar dessa história, assim tive que começar a estudar sobre educação, fiz uma formação pedagógica dentro da área. Tive a oportunidade de ir para Buenos Aires para trabalhar um pouquinho sobre isso. Quando eu fui pra Buenos Aires, aí sim, eu comecei a pensar na possibilidade de dar aula na universidade.

Ao ouvir as histórias do grupo, nos damos conta de que antes da escolha em ser docente, no caso destes sujeitos, nasce a escolha por uma profissão,

como se a docência fosse decorrente do desejo de continuar estudando, se atualizando profissionalmente, reacendendo as dúvidas, mantendo viva a curiosidade. A docência, aqui apresentada pela maioria dos participantes, torna-se oportunidade de trabalho, campo de atividade para outra prática profissional, um ofício que surge sem ter sido desejado e planejado previamente. O que eles têm em comum? A paixão que o exercício de ensinar desperta, como se somente a experiência vivida de ser um educador universitário pudesse dimensionar o seu sentido e significado.

Em um dos momentos da pesquisa, fase de teorização de acordo com a metodologia da problematização (Bordenave, Pereira, 2006), propomos a leitura de textos seguida de reflexão. Assim, o que segue são reflexões entrelaçadas à conteúdos teóricos explicitados pelos participantes, apresentados por meio de diálogos.

A reflexão dos sujeitos da pesquisa, é traduzida por nós como um momento de ressignificação das práticas docentes, que ancorada na proposta da Curricularização da Extensão encontra subsídios para que os participantes se reconheçam também como sujeitos aprendentes. Os textos utilizados nesta reflexão foram: O professor universitário como educador (FREIRE, 2008); Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI (COUTINHO; LISBOA, 2011); Em busca de metodologias pedagógicas ativas: possibilidades e desafios da metodologia problematizadora (REIBNITZ e PRADO, 2006); Extensão como princípio de aprendizagem (SÍVERES, 2008).

P3: Ele [Síveres, 2008] coloca aqui também que o aprendizado mais significativo é aquele que a realidade nunca é dada. Ela é transformável, ela é algo a ser construído e reconstruído sempre, então com isso ele comprova que tanto o professor, aluno e universidade devem estar sempre em transformação. Acho que isso é bem legal! Porque quando tu consegue fazer o aluno entender isso, que a realidade não está posta, ela está sempre sendo transformada, ressignificada, aí o aprendizado vira significativo, porque ele se sente parte pertencente. O que eu vou fazer se o negócio já está posto? Não tem o que eu fazer. Contribuir com o quê? Agora, se eu com minha dedicação, com as minhas novas ideias, com o que eu criar, eu posso ajudar a transformar o meu contexto e me sentir mais pertencente. Assim, o aprendizado é significativo e o resultado é melhor.

P4: O aprender a conhecer, aprender a fazer, a ser...

P1: E aprender a aprender

P4: O autoconhecimento.

P2: Freire também traz essa questão, só que de uma forma diferente à docência. Como é importante o papel do docente, como ele não é descartado.

P2: É, ele deixa bem claro.

P3: O grande desafio agora é o docente perceber isso, e o principal ele saber se colocar nesse contexto.

P3: Isso, não só saber que ele é importante, mas saber como ele é.

P3: Porque só ser por ser, não adianta nada.

P2: Eu acho que a saída dessa questão, eu estou enxergando isso, pode ser que eu mude até o final do nosso trabalho aqui, mas é a importância do debate. Tu vais dar aula EAD, mas tu tens que arrumar um mecanismo para o debate acontecer, críticas, elogios, seja lá o que for.

O educador Paulo Freire (2008), ao dialogar sobre o professor universitário como educador, se abstém em relatar sobre as diferentes práticas que se deram ao longo do tempo e do espaço. Para ele o importante é destacar a atividade de educar como puramente humana, e a capacidade que a docência tem de preservar e transmitir a experiência criadora do homem e da mulher, e o quanto isso acrescenta ao mundo. Para o educador, essa transmissão sistemática, por sermos humanos e, portanto, espirituais, deve ser de caráter formador e não informador. A formação do educando, só se dará se o conteúdo da formação se identificar ao contexto em que se aplica, caso contrário seria uma deformação (FREIRE, 1996, 2008).

Mas então, quem é o docente universitário? As respostas dos participantes da pesquisa nos fazem compreender que não importa a terminologia utilizada para definir o ser e o fazer docente, o que define é o ato de comprometer-se como educador, como podemos observar nas falas que seguem:

P2: Mediador.

P1: Facilitador.

P2: Não é mais um informador e, como fala? Catalogador. É sim um formador e transformador.

P2: Não adianta tu formar e não transformador, que nem “me formei em fisio”. Está trabalhando onde? Que nem esses dias eu encontrei um aluno trabalhando no posto de gasolina

P3: Sim.

P2: Formado em fisio e trabalhando num posto de gasolina, sabe?

P3: Na odonto também.

P2: Me doe o coração. A vergonha de mim, sabe?

P1: Para o professor é doído.

P1: A gente pensa, aonde é que eu errei?

Comprometimento, entendido por Freire (2018) como capacidade de agir e refletir, operar e transformar a própria realidade, o que o faz um ser de práxis. “Assim, como não há homem/mulher sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem/mulher – realidade (FREIRE, 2018, p.20).

Ao reconfigurar a tríade extensão-pesquisa-ensino-extensão, a ULBRA reloca a extensão colocando-a como potência para o rompimento de uma ciência hegemônica do conhecimento, repensando-a a partir de pautas socialmente significativas e de novas formas de aprender e ressignificar a educação (IMPERATORE, 2019).

Esta proposta integrada aos currículos dos cursos por meio da inserção da extensão, com objetivo de construção de uma educação alicerçada na práxis, na liberdade, na autonomia, produz para o fazer docente e discente um “choque de realidade” (assim denominado pelos participantes). Este “choque de realidade” oportuniza, em diferentes momentos, para diferentes sujeitos, a ruptura necessária para o reconhecimento de que curricularizar a extensão provoca a criatividade e autonomia dos alunos e ressignifica o ser e o fazer docente.

4.2 CATEGORIA II

ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO UM DESAFIO PARA OS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Esta categoria apresenta a forma como os professores, participantes desta pesquisa, reconhecem, compreendem e aplicam em seu fazer docente a prática da interdisciplinaridade, trazendo como pano de fundo para a reflexão as vivências da inserção da extensão como componente curricular. Nesta mesma perspectiva, três subcategorias estruturam esta categoria.

4.2.1 Dificuldade de compreensão, diferenciação e aplicação dos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade

Ao questionarmos os participantes sobre como os currículos dos cursos contemplam e trabalham a interdisciplinaridade, e de que forma eles diferenciam em suas práticas docentes a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, evidenciamos a grande dificuldade de compreensão, diferenciação e aplicação, expressa por eles do início até o final do processo de pesquisa. Entendemos que tencionar a partir do PEI esta discussão, foi atitude ousada adota por nós enquanto pesquisadoras, pois estas questões, por si só, se constituem como um tema de pesquisa a parte.

A ULBRA em seu projeto de uma universidade transformadora, manifestado em seu PDI 2017-2022, constata a necessidade de currículos e pedagogias emancipadoras “caracterizadas pela diversidade epistemológica, social e cultural, pela autoaprendizagem, intersubjetividade e interconhecimento, pela interdisciplinaridade e indissociabilidade” (IMPERATORE, 2019, p.26). A operacionalização da Curricularização da Extensão da ULBRA ocorreu por meio da implantação de Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs).

A diretriz da interdisciplinaridade e interprofissionalidade para ações extensionistas, conforme a Política Nacional de Extensão, considera a complexidade da realidade social e busca interação de modelos, conceitos e metodologias, vindos de várias disciplinas e áreas de conhecimento (FORPROEX, 2012).

Para os pesquisados, a interdisciplinaridade está absorvida pelas políticas de educação e saúde, nas DCNs, nos currículos, e disciplinas, porém, contraditoriamente, as práticas docentes parecem não caminhar no mesmo ritmo. O P3 destaca que as dificuldades, na compreensão dele, nascem na sala de aula, durante o processo de aprendizagem, conforme observamos em sua fala: “Apesar de que tudo isso no papel, isso é muito bonito. Quando a gente está dentro da sala de aula, um só professor, o aluno vai acabar aprendendo mais sobre a realidade, a visão de mundo do professor”. (P3)

Ivani Fazenda (2013) alerta para o fato de que se a interdisciplinaridade for definida como junção de disciplinas, os currículos serão apenas grades

curriculares. “Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam os professores” (FAZENDA, 2013, p.21).

Pombo (2008) ao propor uma discussão sobre o sentido da palavra interdisciplinaridade, inicia sua explanação pelo raiz da palavra: disciplina. O radical, embora comum, constitui-se como elemento de dispersão de sentido. A palavra disciplina pode ter três significados: como campo de saber, como componente curricular, e, por último, como normas que regulam atividades e comportamentos de um determinado grupo. Assim, mesmo a palavra tendo a mesma raiz, possui diferentes significados.

A segunda análise feita pela autora é sobre a etimologia dos prefixos inter, multi, pluri e trans, indicando que eles carregam fortes indicações. Pombo (2008) sugere uma nova proposta terminológica, que contemple dois princípios fundamentais: os prefixos multi, inter e trans enquanto três grandes horizontes de sentido; “aceitá-los com um *continuum* que é atravessado por alguma coisa, que no seu seio, se vai desenvolvendo (POMBO, 2008, p.7). A partir desta análise, Pombo (2008) propõe o conceito de transdisciplinaridade como uma espécie de fusão, de forma convergente e continua.

Para Silva (2008), as abordagens teóricas apresentadas por diversos autores

vão deixando claro que o pensamento e as práticas interdisciplinares, tanto nas ciências em geral, quanto na educação, não põem em xeque a dimensão disciplinar do conhecimento em suas etapas de investigação, produção e socialização. O que se propõe é uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber (SILVA, 2008, p.16)

Os educadores sentem constantemente os desafios da docência no contexto universitário, como podemos verificar no diálogo do grupo:

P4: [...] como esse, como é que esse aluno chega? Com as condições de informação, com tudo. Como é que ele chega na sala de aula?

Silêncio

P1: Sim.

P4: Porque daqui a pouco, ele pode vir para a sala de aula sabendo tudo.

P1: Sim.

Silêncio

P1: É.

P4: Sabendo até mais do que eu. Condições tem.

P4: Pode.

Silêncio

P3: Eu acho, nesse sentido que tu falas, muito importante, muito agregador, aquela questão da multidisciplinaridade, porque daí não fica só numa visão de um professor, entendeu?

P1: Sim.

P3: Se somar com a extensão, então, ele vai somar ainda com a realidade, acho que isso tende a abrir novas ideias.

P1: Sim

P3: Novos conhecimentos, novas transformações para esses alunos.

Esse diálogo, como podemos observar, é marcado por muitas questões e reflexões. Os silêncios sinalizam a tentativa de elaboração de um conteúdo que inquieta, que tenta encontrar expressão ou até mesmo alguma saída ou solução.

Neste sentido, Fazenda (2013, p.853) nos esclarece ao descrever cinco princípios que subsidiam uma prática docente interdisciplinar:

Humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Alguns atributos são próprios, determinam ou identificam esses princípios. São eles a afetividade e a ousadia que impelem às trocas intersubjetivas, parcerias. A Interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Esse movimento pode ser percebido em sua natureza ambígua, tendo a metamorfose, a incerteza como pressupostos.

No mesmo encontro os professores, a partir das leituras teóricas dos conceitos de interdisciplinaridade e interprofissionalidade, questionam a nomenclatura da disciplina “Práticas Multidisciplinares em Saúde” que compõe o PEI em estudo. Interessante observar que a estruturação dos PEIs, resultante de discussões que se deram em diferentes momentos, define “as disciplinas comuns de áreas como PEIs Interprofissionais” (IMPERATORE, 2018, p. 211), fato inteiramente desconhecido pelos participantes. O desconhecimento se revela por meio da estratégia de renomear a disciplina, a fim de aproximá-la de uma prática verdadeiramente interdisciplinar e interprofissional:

P1:É. É interprofissional, a ideia é essa aí.

P4: Aí sim, aí a coisa começa a conversar com o que a gente está tentando fazer.

P1: É.

P3: O nosso multi está muito, muito longe.

Silêncio

P1: Estou pensando práticas interprofissionais.

Risos.

P1: Melhor, melhor mesmo.

P1: Vai ficar bem legal. Ficar bem bonito. Bem mais real como a gente quer, dentro da proposta, né?

Renomear uma disciplina não garante mudança de prática, isso todos nós sabemos, mas, como nos diz Fazenda (2013),

Abarcar a experiência docente nessa tríplice dimensão, do sentido, da intencionalidade e da funcionalidade requer cuidados [...] cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionam suas ações suas funções e, finalmente, cuidado em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz (FAZENDA, 2013, p.24)

Compreendendo o educador como aprendiz, e a interprofissionalidade sendo um novo conceito para o grupo, a ideia de incluir esta prática nas disciplinas que compõe o PEI, despertada pela curiosidade, é entendida por nós como o início do movimento de educação permanente em saúde, assunto que será aprofundado posteriormente, neste estudo.

4.2.2 O PEI propicia trocas de experiências entre discentes e revela dificuldade de aprendizagem interdisciplinar para docentes

A partir da clarificação do que trata a interdisciplinaridade, sem diminuirmos a complexidade com que ela se apresenta teórica e metodologicamente no contexto da educação, a análise que segue buscará, por meio do PEI, abarcar as adversidades que o docente enfrenta ao mediar processos de aprendizagens de turmas com alunos de diferentes áreas de conhecimento.

As universidades brasileiras gozam de autonomia, sendo as DCNs uma forma de orientação para a definição de metas e orientação de objetivos para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, indicando competências, habilidades e atitudes que todo profissional deve desenvolver ao longo da graduação. Em uma breve análise das DCNs dos cursos de enfermagem, fisioterapia e odontologia, áreas de formação dos participantes da pesquisa, observamos a inserção do termo interdisciplinaridade em diferentes momentos.

As DCNs do curso de Enfermagem citam a interdisciplinaridade somente como componente da estrutura do curso conforme explicitado no Artigo 14º, inciso “II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar” (BRASIL, 2001b, p. 5).

As Diretrizes Curriculares do curso de Fisioterapia dispõem sobre a interdisciplinaridade citando-a como uma das habilidades e competências necessária para a formação: Artigo 5º, inciso “III- atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente com extrema produtividade na promoção da saúde baseado na convicção científica, de cidadania e de ética” (BRASIL, 2002, p.2).

O curso de Odontologia, estruturou sua primeira DCN em 2001, contudo, teve sua nova DCN promulgada no ano de 2018, logo, dentro as três aqui mostradas é a mais nova diretriz de orientação à formação. É relevante observarmos que a interdisciplinaridade e interprofissionalidade aparecem na escrita em diferentes momentos: como elementos integrante do perfil do egresso em Odontologia conforme exposto no Artigo 3º, inciso “III - apto à atuação em equipe, de forma interprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2018c, p.4).

Além disso, também nas competências gerais da atenção à saúde, no Artigo 5º, inciso “III - atuar interprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente na atenção à saúde, pautando seu pensamento crítico em valores éticos e em evidências científicas, e de forma que permita a escuta qualificada e singular de cada indivíduo e das comunidades (BRASIL, 2018c, p. 11). Por último, a interdisciplinaridade é confirmada como parte da estrutura curricular dos conteúdos curriculares do curso de odontologia:

Art. 18 - A estrutura do curso de graduação em Odontologia deverá aproximar o conhecimento básico da sua aplicação clínica, por meio da integração curricular, que deverá ser desenvolvida por intermédio de um currículo integrado, tendo como base a interdisciplinaridade e a articulação entre as dimensões sociais, biológicas, odontológicas, culturais, ambientais, étnicas e educacionais (BRASIL, 2018c, p.15).

Não é de nosso interesse aprofundar a discussão sobre as DCNs, mas entendemos ser interessante observarmos as diferentes formas de introdução da interdisciplinaridade nesses documentos norteadores, visto que servem de guia para a construção dos PPCs dos cursos da área da saúde.

Ceccim e Feuerwerker (2004) defendem que o único motivo para que o Ministério da Saúde ordene, junto com o Ministério da Educação, a formação dos profissionais da saúde, deveria ser para assegurar plena atenção às necessidades das pessoas, ou seja, estruturar a atenção na lógica do usuário centrado. Neste sentido, os autores ao discorrerem sobre necessidade de mudança na formação dos profissionais de saúde, trazem como eixo central para a discussão a integralidade da atenção à saúde¹¹. Sobre a relevância da interdisciplinaridade para o exercício da integralidade, afirmam os autores:

Quanto maiores os índices de interdisciplinaridade e maiores as pactuações interinstitucionais, quanto mais diversificados os cenários de aprendizagem e os fatores de exposição dos alunos (não mais somente o professor, o livro, a pessoa internada ou no ambulatório-escola), maior a instauração de possibilidades à integralidade das práticas em saúde (CECCIM e FEUERWERKER, 2004, p.1409).

Em um dos momentos de discussão, mediada por textos teóricos, perguntamos aos participantes se eles reconheciam a interdisciplinaridade, por meios das DCNs dos seus cursos. Pelo diálogo estabelecido, percebemos que eles associaram a prática interdisciplinar às disciplinas dos cursos, encontrando nas disciplinas do PEI “Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde” (comum aos cursos da área da saúde) um dos únicos lugares onde essa prática seria possível.

P1: Nós sim.

P4: Tem, mas na prática não.

P1: É, digo teórico. Na teorização sim.

P1: Mas na prática, não percebo muito isso. [...] na prática de ensino e depois na prática em campo.

Pesquisadora: Na prática de ensino ela não aparece?

¹¹ Integralidade do cuidado como “exercício por meio de um olhar atento, capaz de apreender as necessidades de ações de saúde no próprio contexto em cada encontro” (MATTOS, 2001, p.1414).

P1: Não, claro que não, de uma forma geral. Na totalidade, ainda se percebe essa dificuldade.

P3: Fora dos PEIs é muito pouco.

P1: É, exato. É nesse sentido que eu quis dizer.

P3: Um pouquinho naquela de saúde coletiva que a gente teve no posto.

P4: Isso. É, aquilo lá.

P1: Isso. É isso.

P4: Mas as disciplinas convencionais, elas não conversam.

P4: E deveria conversar. As disciplinas

P3: Agora talvez com esse currículo novo tem um pouco mais, porque agora vai ter mais disciplinas comuns, vai ter mais aquelas comuns da área.

Essa possibilidade de exercício da interdisciplinaridade é possível, para os pesquisados, pelas disciplinas “comuns de área”. Mas, ter alunos de diferentes cursos em uma sala de aula é garantia do ensino para a interdisciplinaridade?

Acreditamos que qualquer sala de aula pode trazer consigo uma nova lógica pedagógica, mas para isso é preciso profundas mudanças no currículo e na forma de educar “um desapego às verdades pedagógicas conquistadas pelo aprofundamento disciplinar, uma atitude interdisciplinar de ousadia e busca entre conhecimentos” (FORONI, 2006, p.183). Contudo, este projeto educativo traz em si a interdisciplinaridade, a medida em que promove a integração, a solidariedade, o espírito de convivência pacífica entre os alunos e suas diferenças culturais, reconhecendo as suas singularidades, suas historicidades, suas necessidades, atendendo aos princípios da interdisciplinaridade como a escuta, a espera, a humildade, o respeito, o desapego e a ousadia (FORONI, 2006).

O PEI, segundo a vivência dos participantes da pesquisa, oportuniza a troca de experiências entre os alunos, uma das condições para a interdisciplinaridade, mas como bem disse Foroni (2006) é preciso um professor sensível, que divida com seus alunos o protagonismo de sala de aula e coloque-se como pessoa-recurso para a construção de novos projetos.

P1: Sabe que eu tenho muita dificuldade em relação à questão de ter diferentes alunos de diferentes cursos, acho que isso é uma coisa que me deixou um pouco travada no início quando eu comecei a trabalhar as disciplinas do PEI. Porque eu não posso ficar puxando para minha área. Então, o que eu estou exigindo do aluno que é ter essa diversidade, saber sobre todas as questões, também eu vou ter que

puxar de mim, porque eu vou ter que falar sobre coisas de uma forma mais geral para conseguir instigar ele também a refletir sobre isso. Então, têm políticas públicas e epidemio que é para todo mundo. Mas eu acho que eu sinto bastante dificuldade nisso, nesse caso, nesse sentido, eu acho que trazendo, claro, algumas coisas minhas assim, porque óbvio que quando eu vou dar um exemplo, o meu exemplo vai ser dentro da minha área, não é?

Como podemos observar, embora o PEI tenha objetivos claramente definidos, o conhecimento interdisciplinar é um desafio para o professor, que o retira de sua zona de conforto, não mais ocupando o lugar de detentor de conhecimento, pelo contrário, colocando-o frente a alunos que detêm outros saberes, exigindo mais de seus conhecimentos disciplinares e interdisciplinares (FREIRE, TOSTA, PACHECO, 2015).

4.2.3 Interdisciplinaridade entendida como condição fundamental para o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior em saúde

Segundo o Dicionário online da Língua Portuguesa (2020), quando dizemos que algo é uma “condição”, podemos nos referir à característica, aspecto ou essência que determina algo ou alguém; ou ao estado em que algo ou alguém se encontra; ou circunstância em que algo ou alguém se encontra num certo momento; ou o que determina, ou não, a realização de alguma coisa; ou ainda, aspecto excessivamente importante para que algo aconteça. A semântica da palavra “condição” revela que o sentido se constitui a partir de uma relação, que pode ser a algo ou a alguém. A escolha cuidadosa desta palavra nasceu não de respostas de um processo, mas de inquietações, dúvidas e reflexões dos participantes ao longo dessa pesquisa que, frente a temática da Curricularização da Extensão, como disse o P4 “discutimos a Universidade”.

Um dos nossos objetivos de pesquisa, como já falamos anteriormente, foi de constatar como os docentes desenvolviam competências e habilidades para práticas interdisciplinares de cuidado em saúde, e foi neste sentido que a interdisciplinaridade se mostrou como condição para o processo de aprendizagem. Mas do que trata o processo de ensino aprendizagem?

Segundo Kubo, Botomé (2001) o processo de ensino-aprendizagem é um termo que designa um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Para os autores a interdependência entre os conceitos de aprender e ensinar, presentes no processo ensino-aprendizagem, é fundamental para compreendermos como ele ocorre.

Nesta mesma direção, Silva (2008) enfatiza que são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. “As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas” (SILVA, 2008, s/p).

A metáfora utilizada pelo P2 simboliza o processo de ensino-aprendizagem, a partir da sua perspectiva, onde aparece a relação singular entre educando e educador, e a procura por apreender as diferentes formas de empregar/atualizar metodologias neste processo.

P2: e é interessante porque cada aluno também tem o seu perfil. Então tem aluno que a gente dá liberdade e ele não sabe o que fazer, ou não encara a responsabilidade como uma forma de evoluir. A gente está falando em ferramentas, e eu sempre penso assim, a ferramenta para ser bem utilizada, a primeira coisa que tem que saber é manusear. Não adianta tu ter uma ferramenta maravilhosa, se tu não souberes manusear! A segunda coisa é, além de tu saber manusear a ferramenta tem que estar sempre sendo afiada, tu entendes? Principalmente no litoral que se tu deixas o teu martelo parado ele enferruja, então a gente tem que pegar aquela ferramenta e a gente tem que saber usá-la e a gente tem que estar sempre lapidando ela ali. A chave de fenda tem que passar no esmeril, passar um óleo e tal. Eu acho isso muito legal porque, por mais que a gente tenha várias ferramentas, a gente também tem que pegar e tem que saber que aquela peça tu precisas daquela ferramenta, tem que ser aquela chave de fenda, tal tamanho e aquela broca, tal tamanho.

Diversas teorias da aprendizagem foram construídas ao longo da história, e algumas delas marcaram significativamente o processo de ensino-aprendizagem, contudo, grande parte delas foram desgastadas, porque efetivamente os docentes não souberam usá-las.

Ao inovar pedagogicamente, a ULBRA tem em um dos seus objetivos reestruturar a proposta pedagógica fundamentada na concepção de comunidade de aprendizagem eficaz e inovadora (PDI 2017-2022). Esta concepção é fundamentada,

no compromisso com uma educação integral que contempla a formação profissional e social, sustentada pela indissociabilidade entre a extensão, a pesquisa e o ensino como princípio de aprendizagens significativas e inovadoras (IMPERATORE, 2019, p.19).

Os autores Agra *et al* (2019), em uma pesquisa de revisão de literatura que objetivou analisar o conceito de Aprendizagem Significativa¹² conforme a Teoria de David Ausubel, observaram diferentes concepções do conceito, alertando para o risco de que não se pode compreender a aprendizagem como significativa somente frente às metodologias ativas de ensino.

Sobre a aprendizagem significativa, proposta de ensino da IES em estudo, observamos nos diálogos do grupo a necessidade de maior compreensão do ato de ensinar por meio do aprofundamento teórico, que esta filosofia de ensino exige, para que as práticas não se restrinjam apenas ao “uso de ferramentas”. Além disso, uma mudança deste porte não é possível, como nos diz Freire (2018), sem uma reflexão sobre o próprio homem e mulher, sua natureza, sua condição de ser e estar no mundo e agir sobre ele diante de uma realidade.

P2: [...] pra te dar um exemplo, a gente tem o estágio na comunidade aqui de Torres, então eu sou o responsável do semestre. A gente vai nas comunidades. Tem uma casa que a gente foi uma vez que eu fiquei chocado, porque tinha uns papaleiros, e a gente estava tratando um senhor que teve que fazer uma amputação num membro. Na frente da casa tinha uma árvore com um soro pendurado e um cavalo fazendo soro. Aquilo foi chocante sabe assim, o aluno também se chocou. Então a gente imagina, o cara trabalha o dia inteiro com o cavalo, o cara não tem uma perna, e o cavalo se recuperando fazendo soro. Daí tu te pergunta assim. Tu te perguntas assim: onde é que eu estou?

Embora o estágio obrigatório e as atividades de extensão propostas pelo PEI sejam práticas distintas, o relato da experiência vivida por P2 e seu aluno, durante uma atividade prática do estágio, o fez refletir sobre a sua própria

¹² O ponto central da reflexão na Teoria de Ausubel é que, dentre todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno previamente sabe; aspecto considerado ponto de partida (Agra *et al.*, 2019, p. 259).

condição de ser e estar no mundo, fazendo do ato de ensinar um testemunho vivido.

Pensar certo é saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, as vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com o outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 1996, p. 21).

No processo de teorização e reflexões do grupo, P4 lança a seguinte pergunta ao grupo: - A interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas. Bom, não seria interpessoalidade?

Lenoir (1998) diferencia quatro campos de operacionalização da interdisciplinaridade: científica, escolar, profissional e prática. Qualquer que seja o campo de operacionalização da interdisciplinaridade, ele poderá ser pesquisado, ensinado e praticado.

No campo da educação, a interdisciplinaridade escolar é curricular, didática e pedagógica. A interdisciplinaridade curricular afirma que cada disciplina tem função e lugar no currículo, porém sem hierarquias e de forma complementar e interdependente quanto às contribuições que podem dar. O movimento interdisciplinar sobre um plano curricular tem sentido através do trabalho didático (interdisciplinaridade didática) tornando viável práticas integradoras. A interdisciplinaridade pedagógica coloca em prática, em situações concretas de sala de aula, a interdisciplinaridade didática (LENOIR, 1998).

Os participantes da pesquisa ao refletirem sobre a interdisciplinaridade, se questionavam “Como fazer sentido para o aluno? (P3), referindo-se ao processo de aprendizagem. Para Lenoir (1998, p. 63), o sentido só poderá ocorrer por meio de função e articulação didática.

A função da didática é, conceber as situações às quais os estudantes poderão dar sentido, situações que lhes permitirão agir e refletir sobre sua ação e sobre seus resultados. Isso implica que a didática assegure, com base na estruturação curricular numa perspectiva interdisciplinar, a apresentação de situações de aprendizagem que façam sentido para os alunos, apoiadas sobre preocupações e situações da vida, sobre suas interrogações, suas concepções, suas práticas cotidianas e espontâneas.

A implantação do PEI, levando em consideração os pressupostos teóricos até aqui discutidos, nos mostra o quanto a IES, por conseguinte, os professores responsáveis pelas disciplinas desse programa, necessitam compreender a interdisciplinaridade como condição para a existência do próprio programa, e não como uma finalidade. As disciplinas, que compõe o PEI em estudo, deverão ser mais do que um encontro de pessoas de diferentes áreas, deverão na prática articular as dimensões curricular, didática e pedagógica para que assim possam ter sentido e significado para docentes e discentes.

Para tanto, é fato que exigirão dos docentes uma outra lógica relacional de postura, de significados e reconhecimento, como nos diz Freire (2018, p. 35), de que “estamos todos nos educando”, como um processo contínuo de construção, mas não só isso. Será preciso que a IES suporte suas contradições, reconheça suas fragilidades, e se mantenha, de forma democrática, em constante reconstrução, revendo não só seus quadros teóricos e metodológicos, mas também reafirmando sua concepção de uma universidade que deverá ser transformadora para todos os atores que a constituem, sendo esse, um dos maiores desafios nas condições atuais.

4.3 CATEGORIA III

EDUCAÇÃO PERMANENTE DOCENTE MEDIADA PELA
INTERPROFISSIONALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRAVES E
POSSIBILIDADES

Manifesta a necessidade dos docentes em institucionalizar espaço de reflexão sobre os processos de trabalho. Esta categoria também está composta por três subcategorias.

4.3.1 Para além da formação em saúde, a educação permanente como necessidade para docentes inovarem práticas pedagógicas

Ao adotarmos a pesquisa-ação como estratégia metodológica para o desenvolvimento desse estudo, nossa intenção foi estabelecer condições para que o grupo de docentes participantes, por meio de sua realidade e, a partir da problemática observada por eles, pudessem de forma coletiva, construir ações de caráter prático para mudanças possíveis em suas realidades.

Para discutirmos esta subcategoria é importante entender que ela surge como resposta à estratégia de pesquisa-ação que compreende: problematização – reflexão crítica - identificação de mudanças necessárias – reflexão crítica – planejamento das ações. Logo, mesmo pelo fato de se tratar de uma pesquisa para dissertação de mestrado (com objetivos definidos à priori), os sujeitos da pesquisa tiveram total liberdade para determinar o seu processo de trabalho como algo em aberto, a ser discutido. Assim, a escrita, apresentada nesse tópico, procura ser fidedigna ao decurso da pesquisa e a construção dos participantes no processo, a fim de revelar a forma como chegaram à educação permanente como necessidade.

A realidade profissional vivenciada pelos docentes participantes desta pesquisa, pertence a maioria dos docentes universitários brasileiros. Segundo as autoras Santos-Junges e Behrens (2015), a maior parte dos docentes nunca frequentaram uma formação pedagógica para atuar como professores na universidade. A grande maioria são bacharéis e buscam nas formações de mestrado e doutorado essa capacitação, caso dos docentes desta pesquisa, que a partir do conhecimento específico de suas áreas profissionais escolheram a docência como profissão, e, neste momento, questionam-se sobre suas práticas: *P3: “[...] as nossas formações também pecam. A gente fala muito que a formação do aluno peca, que ele chega fraco para nós. Mas e a gente? E a formação que a gente procurou no mestrado para ser docente?”*

Santos-Junges e Behrens (2015), defendem a ideia de que para o exercício da docência são necessários além dos conhecimentos da área específica, que sua prática se dê a partir dos conhecimentos pedagógicos do

processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, defendem a formação pedagógica como fonte de aprendizagem em direção às mudanças e inovações.

Para os docentes pesquisados, frente aos desafios da inovação pedagógica proposta pela IES estudada, mesmo considerando as ofertas de cursos virtuais, reuniões de feedback e a própria formação docente continuada, essas ações não se configuram como estratégias suficientes em termos de aprendizagem, restringindo-se a um espaço de estudo, mas não de diálogo e trocas contínuas. Assim, os atuais espaços de educação permanente, em sua maioria reproduzem novamente a lógica tradicional de ensino, logo, não propiciam aos docentes a vivência de outros modos crítico, criativos, inovadores e interdisciplinares de “ser e estar” pedagogicamente se modificando.

P3: não aquela inovação que assusta, é uma coisa que é palpável, que é fácil

P1: E que não é uma coisa que a gente deveria ver só na formação pedagógica. Acho que a formação pedagógica é um momento de a gente também estudar, exercitar, mas que tem que ser uma coisa mais certa.

P4: Acho que tem que ser uma coisa mais contínua né.

P1: É! Tem que ser contínuo.

P4: Não assim só uma vez por semestre.

P1: Não só. Exato!

P3: Eu sinto muito fraco isso, acho que essa hora pode ser um ponto de partida para gente implementar outra coisa na faculdade.

P1: É. Concordo!

Quando discutimos sobre as práticas dos docentes na área da saúde levantamos outras questões também pertinentes a esta pesquisa. Ceccim e Feuerwerker (2004), ao citar Feuerwerker (1999)¹³, reconhecem que as universidades vêm sofrendo pressões para mudanças no processo de formação e de relacionamento com a comunidade.

A necessidade de mudança decorre de elementos tais como as novas modalidades de organização do mundo do trabalho em saúde e as exigências em relação ao perfil dos novos profissionais, os desafios da transdisciplinaridade na produção de conhecimento ou a necessidade

¹³ Feuerwerker LCM, Sena RR. A construção de novos modelos acadêmicos, de atenção à saúde e de participação social. In: Feuerwerker L, Almeida M, Llanos CM, (org.). **A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança.** Tomo 1 – Um olhar analítico. São Paulo: Editora Hucitec/ Buenos Aires: Lugar Editorial/Londrina: Editora UEL; 1999. p. 47-81

de a universidade reconstruir seu papel social considerando a multiplicidade de lugares produtores do conhecimento no mundo atual (CECCIM e FEUERWERKER, 2004, p. 1404).

Costa (2009), em um ensaio sobre a formação pedagógica dos professores, critica os modelos de formação pedagógicas voltados para o mercado com lógicas neoliberais. Ainda, segundo a autora, é preciso uma reformulação das formações pedagógicas para que os docentes participem de forma ativa na discussão sobre suas práticas a partir das reais condições de trabalho, para que encontrem outras saídas mesmo diante de dificuldades objetivas.

Outra realidade apresentada por Santos (2012) é a precarização do trabalho docente no ensino superior. Segundo a autora as instituições públicas oferecem poucas vagas para ingresso, sendo a universidade privada uma forma encontrada de complementação salarial, com sobrecarga de trabalho e valor baixo da hora aula.

Nas universidades privadas a predominância de uma nova realidade: a demissão de professores doutores de mais larga experiência, cedendo lugar à contratação de especialistas e graduados; a rotatividade de docentes contratados temporariamente; a ênfase na lógica “menos professores, mais alunos”; o rebaixamento das remunerações, sem perspectivas de recuperação de perdas salariais; o desempenho acadêmico baseado na lógica produtivista, a qual dificulta a realização de práticas que visam à transformação social e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SANTOS, 2012, p.236).

Os docentes pesquisados reconhecem a realidade que a IES em estudo tem vivido, seus sérios problemas financeiros seguidos de tentativas de reestruturação, e o quanto isso mobiliza toda a comunidade acadêmica. Mas, também identificam a qualidade acadêmica da instituição, por meio da inovação nas políticas acadêmicas, como fonte de renovação da instituição, e se orgulham em fazer parte dessa construção. Contudo, a manutenção dessa lógica, é o desafio que precisa ser mantido para garantir a qualidade da instituição.

O movimento vaivém da pesquisa trouxe a discussão sobre as práticas pedagógicas em diversos momentos, do início ao final da coleta de dados, do reconhecimento da realidade à elaboração de um plano de ação. E foi por meio

desta interação que surgiu a ideia da inserção da educação permanente para os docentes.

Gadotti (2003), em sua tese de doutoramento, estudou profundamente o tema Educação Permanente na década de 1970. Tomaremos emprestado as descobertas de Gadotti para compreendermos a origem do conceito da Educação Permanente.

Segundo Gadotti (2003) a ideia de Educação Permanente é datada sete séculos antes de Cristo, pelo filósofo chinês Lao-Tsé que dizia que “todo estudo é interminável”. A expressão “Educação Permanente” aparece pela primeira vez na França em 1955, utilizada em um projeto de reforma do ensino, no qual assegura, depois da escola, a continuação da instrução e educação. No ano seguinte o termo foi oficializado na regulamentação do prolongamento da escolaridade obrigatória e a reforma do ensino público. Gadotti em sua análise conclui o discurso da Educação Permanente, como discurso ideológico, anunciando em três teses gerais:

A Educação Permanente é produto, expressão (discurso) da consciência tecnológica; a Educação Permanente é uma “realidade” histórica “um fenômeno” ligada a ideologia de uma sociedade industrial avançada; e a Educação Permanente é um fenômeno ligado à despolitização da massa da população (GADOTTI, 2003, p. 98).

Freire (1996), diferentemente de Gadotti (2003), traz a formação permanente dos professores como tarefa política, remetendo às lutas da categoria e às competências necessárias para essas lutas. A considera como momento de reflexão crítica sobre a prática, por meio da qual podemos melhorar a própria prática. Uma aproximação do discurso teórico a tal ponto que quase se confunda com a prática, ou seja, a busca constante pela práxis.

Na área da saúde, o movimento sanitarista, frente à democratização do sistema de saúde e à insuficiência do ensino das profissões em saúde, enxerga na Educação Permanente a criação de espaços de redemocratização do trabalho e de melhoria ao acesso dos serviços de saúde pelos usuários.

Segundo Lemos (2015) a proposta de Educação Permanente em Saúde surgiu no final a década de 1970 e de 1980, por iniciativa da OPAS/OMS para o desenvolvimento de recursos humanos em Saúde. A OPAS diferencia os

conceitos de educação permanente e educação continuada, entendendo o último como mais reducionista. Ainda segundo Lemos (2015), essa definição não é unânime no meio acadêmico, e para essa discussão o autor apresenta o entendimento de Marin (1995)¹⁴ e Haddad et al (1994)¹⁵ sobre a educação continuada e educação permanente. Marin (1995) defende a ideia de que a educação continuada é mais completa por inserir no trabalho, a formação de modo contínuo sem interrupções ou fragmentação, de acordo com os objetivos que se pretenda alcançar. Já para Haddad et al (1994) a educação permanente é mais abrangente já que poderá incluir a educação continuada e a educação no serviço.

No Brasil, em 2003, o CNS aprovou, como política pública, a iniciativa Política de formação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a Educação Permanente em Saúde. No ano de 2004, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde foi instituída (CECCIM e FERLA, 2008).

A Educação Permanente tem como elementos essenciais a aprendizagem no trabalho, fazendo com que o ensinar e aprender façam parte do cotidiano das organizações, e possibilite transformações das práticas profissionais. Parte do pressuposto de uma aprendizagem coletiva e significativa, por meio da ressignificação dos processos de trabalho, onde os trabalhadores podem criar estratégias de enfrentamento às situações problemáticas (BRASIL, 2014).

Neste sentido, a proposta de Educação Permanente para os docentes da área da saúde poderá se constituir como espaço de reflexão e ação, de exercício da criatividade, produção de novas estratégias ou tecnologias, aprendendo a conhecer, aprendendo a fazer, aprendendo a conviver e aprendendo a ser, como há muito nos provoca Delors (1996).

¹⁴ Marin AJ. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: Collares CAL, Moysés MAA, organizadores. Educação Continuada. Brasília: Cadernos CEDES; 1995.

¹⁵ Haddad J, Roschke MALC, Davini MC. Educación Permanente de Personal de Salud. Washington: Organización Panamericana de la Salud; 1994. Série Desarrollo de Recursos Humanos nº100

4.3.2 Criando alternativas e espaços para educação permanente docente e ações colaborativas por meio do exercício da interprofissionalidade

A Educação Interprofissional (EIP) não era um conceito conhecido pelos sujeitos participantes da pesquisa, ele foi introduzido à medida que os debates sobre a interdisciplinaridade, formação pedagógica e educação permanente foram acontecendo. Um dos nossos objetivos de pesquisa foi de articular a aproximação entre a Curricularização da Extensão e a Educação Interprofissional, como algo que pudesse fortalecer o PEI já instituído pela universidade. Utilizamos material teórico em um dos encontros do grupo para que aos poucos pudessem compreender do que se tratava.

Um dos textos empregado intitulado “Por que precisamos da Educação Interprofissional para o cuidado efetivo e seguro” (REEVES, 2016) despertou o interesse pelo tema e levantou a possibilidade do exercício das práticas colaborativas entre os docentes, algo que não havíamos previsto, pois até o momento compreendíamos a EIP como estratégia para práticas interprofissionais na atenção à saúde usuário-centrada.

Contudo, visto a liberdade ser uma característica que marcou toda a caminhada de estudo, mais uma vez acolhemos a necessidade apresentada pelo grupo. Para compreendermos como os docentes participantes fizeram essa aproximação, iniciaremos a discussão relembando os conceitos que fundamentam a Educação Interprofissional.

A EIP é definida como duas ou mais profissões que aprendem com, de e sobre cada uma delas para melhorar a colaboração e qualidade da assistência. Os estudos sobre a EIP, iniciados no Reino Unido, primam pela aproximação de profissões das áreas – sociais e saúde para que, de forma colaborativa, se desenvolva um trabalho em saúde pautado na atenção integral dos usuários dos serviços (REEVES, 2016). O depoimento a seguir, sinaliza o quanto ainda estamos distantes desse processo se efetivar na prática dos movimentos de ensino-aprendizagem na graduação em saúde, aspecto que precisaríamos

superar, para conseguirmos efetivar de fato, o princípio da integralidade previsto em nosso sistema de saúde.

P1: É que cada um vê de uma forma diferente. Parece que na graduação eles tão ali para realmente se conhecerem, conhecer sobre as profissões, se desenvolver daquela, dessa maneira. E na pós-graduação não, é para a gente melhorar a nossa comunicação. Porque a gente não consegue se comunicar. Aí podemos fazer uma assistência melhor para os pacientes.

O Marco de Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa, elaborado pela OMS tem por objetivo fornecer estratégias para o desenvolvimento da Educação Interprofissional em diferentes países, levando em consideração a complexidade dos problemas de saúde e a insuficiência de mão de obra qualificada (OMS, 2010).

O termo “interprofissional”, segundo a definição da OPAS/OMS refere-se a:

Não inclui apenas profissões regulamentadas da saúde, e sim, todas as pessoas que trabalham profissionalmente na prestação de serviços de saúde de todos os tipos, sejam esses motoristas de ambulâncias, pessoal da limpeza, recepcionistas e assim sucessivamente (OPAS/OMS, 2019, s/p).

A EIP baseia-se num modelo de aprendizagem contínuo, seja ele formal ou informal, educação fundamental (graduação), pós-graduação e desenvolvimento profissional contínuo. Os resultados dessa aprendizagem estão na reação, atitude, comportamento colaborativo e desempenho na prática.

O Ministério da Saúde e a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação da Saúde, após participarem de uma reunião promovida pela OPAS em 2016 em Bogotá, elaboraram um plano de ação para a EIP no Brasil. O grupo organizou 10 atividades distribuídas em 5 linhas de ações:

- 1- Linha de ação: Fortalecimento da Educação Interprofissional como dispositivo para a Reorientação dos Cursos de Graduação em Saúde;
- 2- Linha de ação: Levantamento das iniciativas de Educação Interprofissional no Brasil;
- 3- Linha de ação: Desenvolvimento Docente para a EIP;
- 4- Linha de ação: Fortalecimento dos espaços de divulgação e produção do conhecimento em EIP;
- 5- Linha de ação: Educação Interprofissional nos espaços de educação permanente em saúde (BRASIL, 2017a, p.38)

A Espanha tem reconhecido a importância da seleção e formação de professores como alavanca propulsora para a inserção da perspectiva da EIP no processo de formação dos profissionais.

O desenvolvimento pedagógico docente começa na seleção do docente, passando por ciclos introdutórios de formação e depois na educação continuada, a partir das experiências ressignificadas que surgem no cotidiano e permitem se discutir os processos de formação de fato interprofissionais (BRASIL, 2017a p.36).

Ao apresentarmos a EIP para o grupo participante da pesquisa, intencionávamos que eles fizessem uma aproximação deste constructo às práticas realizadas nas disciplinas do PEI, mas eles foram além. Ao discutirem sobre os textos de EIP, deram-se conta de que a disciplina “Práticas Multidisciplinares em Saúde” poderia introduzir a EIP como mediadora na produção de conhecimento, fazendo com que os alunos, durante as atividades proposta pela disciplina, aprendam com e sobre diferentes profissões.

Em um segundo movimento, os docentes propõem agregar a EIP como componente para a sua própria formação docente, levantando a possibilidade de participação de outros cursos neste tipo de educação.

P4: Aqui ele¹⁶ é extremamente genérico né, esse texto aqui é basilar, serve para todas, não é só para área da saúde. É para qualquer outra área. Até em engenharia poderia entrar esse texto aqui, porque é o conhecimento, é informação, é aprendizagem.

P3: É, até eu ia dizer, faltaria professores aqui [referindo-se ao grupo participante da pesquisa]

P4: Não cita especificamente o nome do conhecimento.

P3: Imagina se tivesse alguém do direito aqui, que legal!

P1: Show!

P4: É genérico.

P3: Né!

P1: Sim!

P3: Se tivesse alguém da pedagogia e do direito (no PEI da saúde) que top que ia ser, quantas coisas poderia agregar para nós.

P3: Outro que a gente não pensa na área da saúde, mas seria essencial, é o pessoal da administração e da TI.

¹⁶ Participante cita o texto Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI, utilizado para a teorização dos pontos-chave)

A ideia construída parte da experiência vivida pelos participantes durante a pesquisa, por isso P3 ao expressar: “É, até eu ia dizer, faltariam professores aqui” refere-se ao grupo que está participando da pesquisa. Relembramos que a escolha que determinou os participantes desta pesquisa teve por critério o PEI comum a área da saúde, por conseguinte, os professores da área da saúde que ministram as disciplinas componentes do programa. A concepção do grupo, fez com que nos perguntássemos, e por que o PEI, mediado pela EIP, não poderia ser comum a todos os cursos, independente da área de conhecimento?

Compreendemos que a resposta para a pergunta elaborada pelo grupo participante da pesquisa exigiria uma análise aprofundada das diferentes áreas de conhecimento a fim de aproximar as competências comuns ao perfil profissiográfico de cada curso, o que no momento da pesquisa não se configurou como objetivo do grupo. Mesmo assim, o diálogo acena não só a possibilidade de aproximação de diferentes áreas no processo de aprendizagem, mas também a necessidade que os docentes sentem de educar para a interprofissionalidade.

Uma das últimas publicações da OPAS/OMS (2019) intitulada a “Educação Interprofissional na formação e trabalho dos técnicos em saúde”, mapeia as diferentes estratégias para implantação da EIP adotadas pelos países da América Latina, sendo que o Brasil apresenta seu plano de ação para a implantação da EIP têm como foco a formação docentes.

O relatório final da oficina de alinhamento conceitual sobre educação e trabalho interprofissional em saúde cita a experiência da Universidade Federal de São Paulo que, desde 2006, introduziu a ênfase da EIP para a formação de seus alunos.

A formação do estudante em profissional de saúde pela UNIFESP, Baixada Santista, considera o eixo do trabalho em saúde e prevê discussões acerca do cuidado integral como premissa para avançar no trabalho interprofissional e elege para isso conceitos como agir profissional, cuidado integral e trabalho em equipe no percurso formativo (BRASIL, 2017a, p.32).

Ainda segundo o relatório da referida oficina, uma das propostas feitas pelo grupo de trabalho em relação as Graduações em Saúde, na dimensão meso¹⁷, incluiu:

Pensar criticamente a interação ensino-serviço-comunidade como estratégia para potencializar a educação e o trabalho interprofissional e avançar nas mudanças necessárias à realidade da formação, dos serviços de saúde e da vida das pessoas. (BRASIL, 2017a, p.16).

Constatamos que embora os docentes tenham lido pela primeira vez sobre a EIP, e desconheçam os movimentos que já existem na América Latina para efetivação dessa proposta, as ideias produzidas por eles foram ao encontro dos eixos recentemente trabalhados pelo Ministério da Saúde como prioridades: a formação docente para a EIP; e a potencialização da EIP por meio da interação ensino-serviço-comunidade-pesquisa.

Acreditamos que as propostas de mudanças levantadas pelos participantes da pesquisa, só aconteceram porque ao encontrar o terreno fértil da Curricularização da Extensão, o grupo permitiu-se pensar em seus processos de trabalho agregando o elemento da EIP como constructo teórico facilitador e inovador no processo de ensino, já que eles mesmos verbalizaram a necessidade de conhecer com e sobre as outras profissões, no e para o exercício da docência.

4.3.3 Interdisciplinaridade no ensino superior como condição para a existência e prática da Educação Interprofissional na graduação

Nos propomos neste momento um grande desafio, encorajado pelo grupo de docentes que esteve conosco durante o percurso dessa pesquisa, sendo ele, discutirmos a EIP e sua ligação com a interdisciplinaridade.

¹⁷ Pensar a EIP significa olhar para de três dimensões: macro, meso e micro. A dimensão macro está relacionada com as políticas de saúde e de educação que podem apoiar a realidade de formação e do trabalho em saúde nos diversos cenários do país. A dimensão meso se refere às organizações curriculares, definição dos programas dos cursos, metodologias de ensino e de aprendizagem, bem como, avaliação da aprendizagem e dos programas. A dimensão micro está relacionada às relações interpessoais e interprofissionais no cotidiano da formação e do trabalho em saúde (BRASIL, 2017a, p. 7-8).

Como já escrevemos anteriormente a EIP origina-se no Reino Unido a partir de demandas na área da saúde que encontram a necessidade de aproximar as áreas da saúde e das ciências sociais para melhoria do cuidado centrado no usuário. É fato, como confirma a OPAS/OMS (2010, p.10), “que muitos sistemas de saúde no mundo estão fragmentados e com dificuldades para gerenciar as necessidades de saúde não atendidas”.

Ainda, os trabalhadores da saúde encontram em seu cotidiano grandes dificuldades de enfrentar situações de saúde cada vez mais complexas. Também se reconhece que na medida em que os trabalhadores enfrentam esses desafios, ao percorrerem o sistema de saúde, vivenciam experiências interprofissionais, desenvolvendo habilidades e competências para o trabalho de forma colaborativa (OPAS/OMS, 2010).

Torres e Irala (2016) ao dissertarem sobre a teoria e a prática da aprendizagem colaborativa, reconhecem nessa metodologia um potencial para promover uma aprendizagem ativa, que desenvolve a capacidade de interação, negociação e resolução de problemas. Para a EIP a prática colaborativa é definida como “a capacidade de trabalhar em parcerias entre profissionais e/ou entre organizações, pessoas, famílias, grupos e comunidades” (Barr e Low, 2013, p.6).

Para Peduzzi (2017, p. 28),

a prática colaborativa pode ser definida como uma forma de trabalho interprofissional que envolve diferentes profissionais de diferentes áreas que trabalham de forma interdependente, com clareza dos papéis, compartilhando a identidade de equipe, objetivos, valores, responsabilidades para atender as necessidades de saúde dos usuários, família e comunidade.

Frente ao referencial teórico-metodológico da EIP e as discussões realizadas pelo grupo sobre a interdisciplinaridade, surge uma questão que nos parece relevante – Seria possível desenvolver a Educação Interprofissional durante a graduação (pré-qualificação) sem pesarmos por meio da perspectiva interdisciplinar?

A fragmentação do conhecimento é apreendida pelos participantes ao se referirem à formação de seus alunos, e ao exercício profissional destes, que pode acabar se desumanizando, conforme observamos no diálogo a seguir:

P4: E então é assim que funciona. Porque tu tens lá, aqui eles falam em não fragmentar a desfragmentação, lá no texto (Pereira e Nascimento, 2016) tem um negócio muito legal, aqui, deixa eu ver se agora, vendo agora: A fragmentação do conhecimento desnaturaliza a natureza e desumaniza a humanidade.

P4: Eu achei sensacional isso aqui. Isso aqui é o que que acontece, a própria universidade fragmenta em profissões.

P3: Pigarreou.

P4: Tá, tu vais ser enfermeiro, então cuida essa aqui, tu vai ficar só na enfermagem.

P2: Sim.

P4: Tu vais ser dentista, tu já entras na universidade fragmentado.

P1: Uhum.

P4: Tu entendeste? É a minha, a minha leitura. O pensamento já é assim.

A busca bibliográfica de textos traduzidos ou produzidos no Brasil sobre a EIP, incluindo documentos de referência como: o Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa (OMS, 2010), Introdução à Educação Interprofissional (BARR e LOW, 2013), Relatório Final da Oficina de Alinhamento Conceitual sobre Educação e Trabalho Interprofissional em Saúde (2017), revelou a ausência da temática interdisciplinaridade.

A partir da pesquisa que propomos, tendo como “caso” a análise da implantação da Curricularização da Extensão por meio do PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, implantado pela ULBRA, e suas subunidades “EP e EIP”, e, objetivando investigar as práticas interdisciplinares no processo de aprendizagem, propomos a aproximação, para nós viável e essencial, entre a Interdisciplinaridade e a EIP.

Em diferentes momentos os pesquisados nos apresentaram dificuldades em exercitar práticas orientadas pela interdisciplinaridade conforme nos relata o P2 “de uma forma com que a gente busca essa multidisciplinaridade e essa interdisciplinaridade é uma coisa muito difícil”, incluindo a dificuldade de trabalho em relação ao PEI – Programa de Extensão Interdisciplinar, embora a interdisciplinaridade seja relevante dentro do novo modelo que a IES intenta.

Não por acaso, de maneira recorrente este estudo mostrou a necessidade de discutirmos sobre a aprendizagem, o que para Delors et al (1998) ainda é um dos maiores desafios da educação diante do mundo atual.

Ao pensarmos na formação do ensino superior para o exercício de uma profissão, em nosso caso para o exercício profissional na área da saúde, nos damos conta da importância de retomarmos os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprendendo a ser, como um *continuum* ao longo de toda a vida. (DELORS, 1998). Neste sentido, a universidade será, para os que a procuram, a possibilidade de desenvolver outras habilidades para o exercício de uma profissão, para o mundo do trabalho.

É preciso, enfim, que o ensino superior continue a desempenhar o papel que lhe cabe, criando, preservando e transmitindo o saber em níveis mais elevados. Mas as instituições de ensino superior desempenham, também, uma função determinante na perspectiva de uma educação repensada no espaço e no tempo. Devem juntar a equidade à excelência, abrindo-se plenamente aos membros de todos os grupos sociais e econômicos, sejam quais forem os seus estudos anteriores. As universidades, em especial, devem dar o exemplo inovando, com métodos que permitam atingir novos grupos de estudantes, reconhecendo as competências e os conhecimentos adquiridos fora dos sistemas formais e dando particular atenção, graças à formação de professores e de formadores de professores, a novas perspectivas de aprendizagem (DELORS, 1998, p.122, 123).

Mediante as lacunas observadas, assumimos a concepção de uma Interprofissionalidade amalgamada à interdisciplinaridade, como condição *sine qua non* para sua existência e prática nos cursos de graduação (pré-qualificação).

Para tanto, pensaremos a interdisciplinaridade a partir das concepções teóricas de Yves Lenoir (1998); Fazenda (1991; 1992; 1998; 2008); Pombo (2008); Furlanetto (2011); Philippi Jr. (2015). Sobre a Interprofissionalidade, os constructos teóricos abordados serão dos autores: OMS/OPAS (2010; 2019); Oandasan, Reeves (2005); Barr, Low (2013); Reeves (2016); Peduzzi (2017); Brasil (2017a). Para articulação teórica sobre a Extensão e Curricularização da Extensão: Freire (1987; 1991; 2018); Imperatore (2016; 2018; 2019); Jezine (2019); Gadotti (2003; 2019).

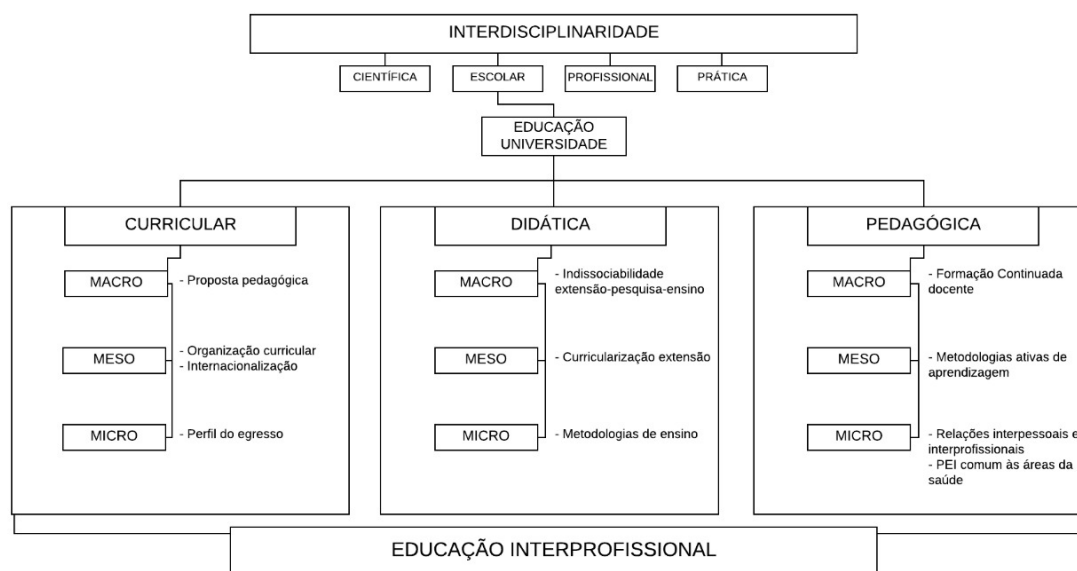
Lenoir (1998) assinala o fato de que para a interdisciplinaridade escolar, é importante manter as visões de finalidade acadêmica (epistemológica) e instrumental (prática), já que elas não são excludentes, ao contrário se complementam. O autor destaca quatro campos de operacionalização da interdisciplinaridade: científica, escolar, profissional e prática. Para Fazenda (2013) não se pode confundir a interdisciplinaridade científica com a escolar, pois a segunda é educativa, ou seja, seus saberes são constituídos de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes das ciências.

Neste sentido, analisaremos a Interprofissionalidade por meio da óptica da interdisciplinaridade na educação, pois as “noções, finalidades, habilidades e técnicas visam sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2013, p.26).

No Brasil, as políticas de educação são instituídas pelo Ministério da Educação, e as IES, em especial as universidades, gozam de autonomia didática e científica, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo livres para construir suas políticas acadêmicas.

Para Lenoir (1998) a interdisciplinaridade escolar possui três níveis, curricular, didática e pedagógica, como já citamos anteriormente, partindo desta concepção teórico-metodológica é que propomos a integração das três dimensões da EIP (macro, meso e micro), conforme ilustra a figura do quadro 6.

Quadro 7- Campo de operacionalização da interdisciplinaridade escolar em seus três níveis, amalgamados à interprofissionalidade nas dimensões macro, meso e micro.

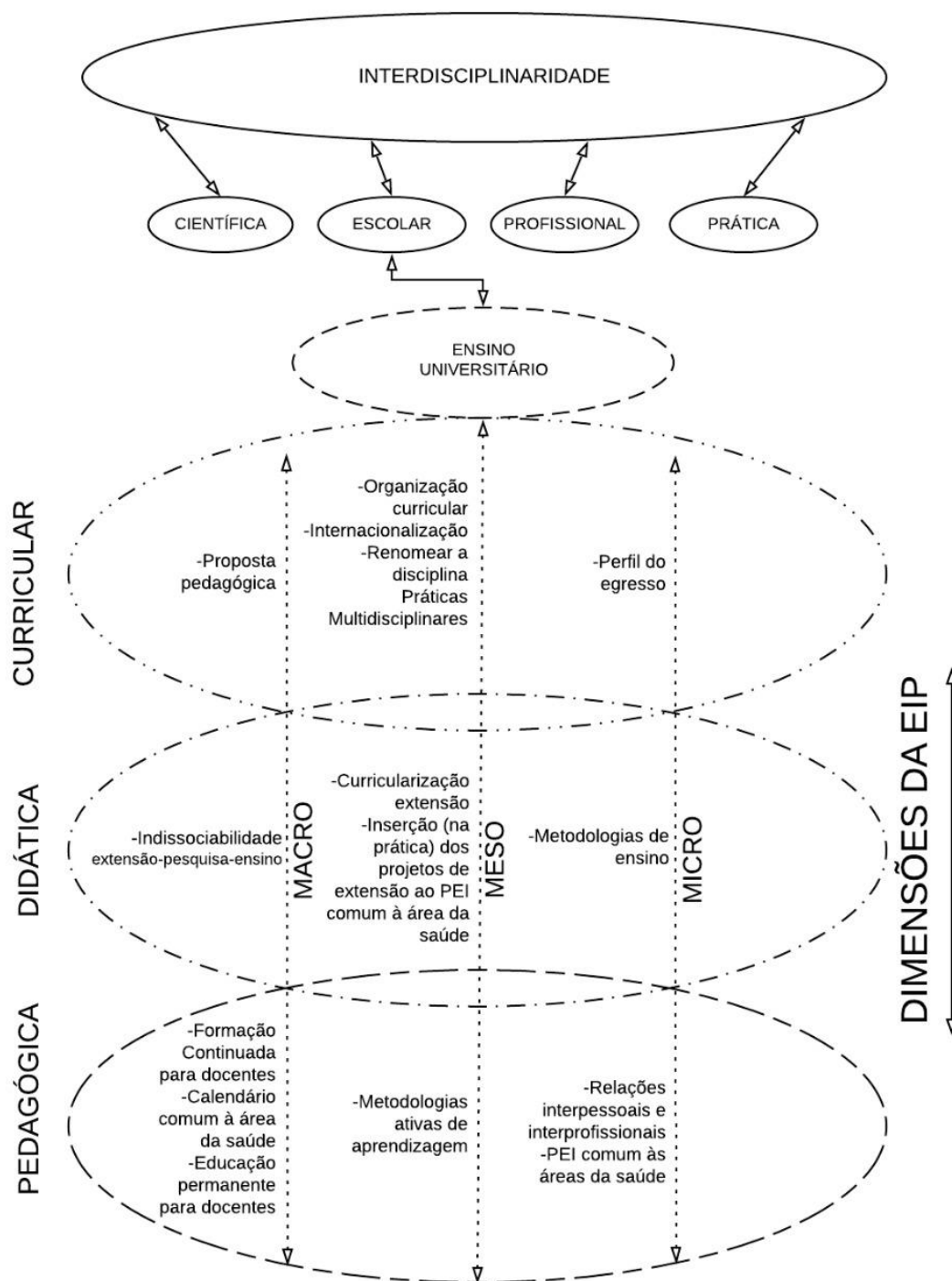


Fonte: Construção das autoras, adaptado do modelo de Lenoir (1998).

O esquema construído apresenta a atual Política Acadêmica da IES em estudo, e a título de exemplificação, introduzimos a Educação Interprofissional contemplando as dimensões da realidade da IES amalgamada à interdisciplinaridade escolar em seus três níveis, condição intrínseca à sua existência e prática (Quadro 6).

O esquema (Quadro 7) ilustra os primeiros movimentos de construção dialética dos docentes participantes da pesquisa, agregando a Educação Permanente numa lógica interdisciplinar (nível da interdisciplinaridade pedagógica) e interprofissional (dimensão macro) às políticas acadêmicas já existentes

Quadro 8- Campo de operacionalização da interdisciplinaridade amalgamado à interprofissionalidade junto à proposta elaborada pelo grupo pesquisado.



Fonte: Composição dos autores, 2019.

A construção apresentada coaduna a ideia discutida ao longo da pesquisa, onde a interdisciplinaridade aparece como condição para o processo de ensino – aprendizagem em todas as dimensões da universidade,

corroborando com a ideia de Lenoir (1998, p. 52) onde uma das “finalidades da interdisciplinaridade no ensino é a difusão do conhecimento, favorecendo a integração de aprendizagens e conhecimento, e a formação dos atores.” Ainda segundo o autor, esse movimento requer uma organização dos planos curriculares, didáticos e pedagógicos, assim como o estabelecimento de ligações entre teoria e prática.

Entendemos, por meio deste estudo, que a EIP durante a graduação só pode ocorrer por meio do conhecimento interdisciplinar, que rompe com a lógica fragmentada do conhecimento, buscando compreender a realidade e os problemas complexos que não podem ser explicados por disciplinas isoladas, fundando um campo comum entre conhecimento e profissão. Porém, cabe esclarecer que disciplina e profissão não são sinônimas, as profissões podem ser emergentes de diferentes disciplinas de conhecimento. Para Ceccim (2018, p. 1739), “se disciplina é recorte ou domínio de informação técnica ou científica, profissão é recorte de ofício, de poder de exercício formal de uma ocupação”.

A formação profissional durante a graduação deve contemplar teoria e prática, ou seja, necessita articular conhecimento e exercício profissional, preocupação expressa no diálogo dos participantes:

P2: no primeiro capítulo (GADOTTI, 2017) fala muito disso né, eu anotei aqui, que é uma junção de profissionais, são técnicos competentes e comprometidos com uma sociedade mais justa e fraterna, que é a junção do humanismo e da tecnologia, é bem isso aí, o profissional que ele seja humano e técnico

P3: eu acho que a metodologia ela ajuda muito nisso aí, para gente construir assim jovens críticos e que consigam se comunicar bem, acho que isso é fundamental, logico, é indissociável da questão da teoria e da técnica. Mas tem que agregar isso, porque hoje, a faculdade do jeito que é hoje, se tu for excelente na capacidade de decorar as coisas e ter uma habilidade manual boa, tu é nota 10, mas isso não te garante hoje uma posição boa no mercado e todo mundo precisa viver da sua profissão.

P1: Mas aí o legal seria se a gente conseguisse usar das competências e habilidades, que é o que a gente coloca no plano para pautar, porque daqui a pouco é, que nem vocês estavam falando, ele é muito, é nota 10 lá na prova, mas ele não tem habilidade humana, não consegue se comunicar.

Para os participantes o exercício profissional também exige a competência para a comunicação, entrave que pode dificultar a aproximação entre diferentes profissionais para o trabalho em equipe.

Ainda segundo Ceccim (2018, p.1741), “quanto mais se trabalha em equipe, mais se pode compartilhar dos saberes uns dos outros, ampliando-se o arsenal de competências e a capacidade de respostas”.

O trabalho em equipe é outro obstáculo a ser superado, resultante também da apropriação do conhecimento das diferentes áreas e das disputas de poder entre as diferentes profissões, conforme assinala o P3:

P3: eu achei interessante é que dentro do que ele colocou (GADOTTI, 2017) que a gente sempre pensa em autonomia, que eu tenho que ter bastante conhecimento pra não depender de ninguém, e pra poder ser, como é que se diz? Autônomos. A gente entende o autônomo como o cara que, está sozinho, por si. E não, ele coloca a autonomia como sendo diferente de um isolamento, ele coloca a autonomia como na verdade uma capacidade muito grande de diálogo. O cara que é autônomo é aquele que realmente consegue se comunicar e caminhar por todos os caminhos através da sua capacidade de diálogo, então achei muito interessante essa parte. Autonomia é justamente para te dar as ferramentas que tu precisas para caminhar sozinho, mas, não que isso vai te fazer ser isolado de alguém, porque ninguém vai andar sozinho.

Nessa perspectiva a EIP se coloca como facilitadora já que um dos seus objetivos é desenvolver práticas colaborativas, necessidade evidenciada pelo grupo de docentes participantes da pesquisa.

4.4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA AÇÃO PARTICIPATIVA

A fase de avaliação do processo de pesquisa-ação tem como objetivo verificar os resultados, ou seja, os efeitos produzidos na relação entre conhecimento e ação e suas transformações. Thiollent (2011) nos alerta sobre a confusão das noções de “transformações” algumas vezes assimiladas à de “transformação social”. Segundo o autor, para entendermos o real alcance da transformação é preciso esclarecer a interrelação entre os três níveis: grupos e indivíduos, instituições intermediárias, e, sociedade global.

No caso desta pesquisa, o trabalho foi realizado com um pequeno grupo de docentes de uma instituição de ensino superior, em matéria de aprendizagem, as transformações observadas por nós ocorreram em nível de conscientização sobre o fazer docente numa lógica crítico-transformadora, difundindo-se por meio de elaboração de um documento de intenções, a ser encaminhado à direção da instituição.

Para avaliação do processo também utilizamos instrumento elaborado previamente, sendo aplicados no início e final do processo de pesquisa. O instrumento teve por temática a Curricularização da Extensão e interdisciplinaridade.

Sobre as mudanças ocorridas durante o processo de pesquisa, observamos uma maior compreensão dos docentes sobre o significado da Curricularização da Extensão, ao serem questionados “o que você compreende por Curricularização da Extensão?”. As respostas evidenciaram uma diferença significativa entre um discurso formal (início da coleta de dados) para um discurso reflexivo e ampliado (final da coleta de dados), inserindo elementos que fizeram parte da discussão durante todo o processo de pesquisa.

Observamos estas mudanças nos discursos do P2, um sujeito com traços de personalidade tímido, e mais reflexivo entre os quatro participantes.

Resposta coletada no início do processo de pesquisa: “Colocar no papel e nos espaços acadêmicos o que se faz de atividades nas extensões e mostrar os seus verdadeiros valores”.

Já a mesma questão aplicada no final da pesquisa teve essa resposta:

Entendo que seja a unificação da abordagem teórica – prática nas disciplinas, possibilitando ao aluno experimentar aquilo que ele aprende na sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, inserir na universidade essa proposta capacitando os docentes e integrando essa Curricularização da Extensão nas disciplinas ofertadas.

A resposta da P1 para a mesma questão no início da pesquisa: “A integração de atividades interdisciplinares que colaboram na formação por meio do desenvolvimento de diferentes temáticas”

A questão respondida ao final do processo de pesquisa:

É uma estratégia muito adequada para inserir o aluno ao ambiente social, garantindo que essa vivência possibilite um perfil profissional de qualidade. Outro fator relevante é a possibilidade de inserir todos os alunos em extensão, visto que, nem todos os alunos se colocam disponíveis à projetos de extensão. Assim, a Curricularização da Extensão oportuniza essa imersão em ambientes onde provavelmente estará atuando futuramente, mas também faz o aluno refletir sobre questões do cotidiano e das dinâmicas sociais (P1)

Outra questão significativa foi a supressão da temática “violência doméstica” prevista no projeto qualificado, indicando não ser relevante para o grupo, em comparação aos temas emergentes de suas práticas docentes. A supressão da temática ocorreu no final da pesquisa, aspecto que incluiu, por sugestão do grupo participante da pesquisa, mudança do título do trabalho de “Curricularização da Extensão e Educação Interprofissional: possibilidades de práticas colaborativas para o cuidado à saúde de mulheres em situação de violência doméstica”, para “Curricularização da Extensão e Educação Interprofissional: possibilidades de ações colaborativas para mudanças na prática docente.

Sobre a participação dos docentes durante a pesquisa, embora temêssemos que o grupo pudesse se dispersar durante os dois meses de coleta de dados, constatamos que a cada encontro se mostravam mais implicados e comprometidos com o trabalho e com o grupo, construindo no espaço momentos de aprendizagem ativa e de trocas de experiência com os colegas. Além disso, os participantes ao avaliarem a contribuição da pesquisa para a prática docente, revelaram que os encontros os faziam repensar o seu fazer, instigando-os a melhorar a estruturação de suas aulas, como expressam o P1 e o P2:

“Foi um momento de repensar minhas práticas, lembrar questões da minha vivência docente. E hoje as minhas aulas se tornaram mais participativas” (P1).

A participação nesta pesquisa me fez um docente melhor. Mais capacitado para questionar sobre as minhas práticas como docente e mais instigado a querer melhorar as minhas aulas, mas acima de tudo “sabedor”/“conhecedor” de que é um processo contínuo, inovador e eternamente em construção. (P2)

“A participação colaborou a partir das trocas de experiências com os colegas e do conhecimento de novas metodologias e novos conceitos.” (P3)

Também reconheceram a importância de ter espaço institucional para um trabalho contínuo de formação docente, formalizado pelo processo de construção coletiva de uma proposta – produto da dissertação – a ser entregue para a instituição de ensino.

4.5 PRODUTO ESTRUTURADO A PARTIR DO PROCESSO DA PESQUISA-AÇÃO

A proposta de pesquisa-ação empregada no presente estudo, para Thiollent (2013) pode ser utilizada como forma de organizar pesquisas com finalidade prática de ação, e de participação dos atores na situação observada. Nesse sentido, o presente produto, elaborado pelos participantes do estudo, trata-se de um trabalho produzido de forma coletiva a partir da metodologia proposta. Cumpre destacar que essa construção só foi possível pela implicação e apropriação do método pelos participantes durante toda a condução da pesquisa.

As sugestões que seguem foram elaboradas e validadas pelo coletivo de docentes que continuarão com as ações por meio de apresentação à direção da IES, e, se aprovadas, pela condução do processo de implantação.

4.5.1 Proposta de Curso de Educação Permanente para Docente: encaminhada para à direção, coordenação acadêmica e coordenação de extensão da ULBRA/Campus-Torres

4.5.1.1 – Projeto Curso de Educação Permanente para Docentes.

Introdução

Diante da complexidade dos problemas em saúde, tem se destacado a influência dos sistemas de saúde e educação para a formação de recursos humanos (OMS, 2010). Frente a esta realidade o sistema de ensino superior brasileiro tem vivido momentos importantes de reformulações. Neste contexto, a extensão universitária tem se mostrado como ferramenta potente para novas formas de aprendizagem, contemplando o fortalecimento da indissociabilidade entre extensão-pesquisa-ensino como condição para a inovação no processo de ensino.

Esse movimento pode ser observado a partir da inserção da extensão como componente curricular, proposta aprovada pelo PNE (2014), embora já tenha sido prevista no PNE (2001). Ao encontro destas ideias, de melhoria dos recursos humanos em saúde, discussão mundial, a Educação Interprofissional (EIP) vem sendo introduzida recentemente na América Latina como estratégia de fortalecimento dos sistemas de saúde.

A origem da EIP parte da necessidade de interação entre profissões, objetivando a colaboração para melhorar a assistência em saúde, contemplando a interdisciplinaridade e integralidade do cuidado. O constructo teórico da EIP fornece alguns subsídios que apontam a importância da formação para o desenvolvimento de atitudes, conhecimento e habilidades para o trabalho comum a diferentes profissões.

Nos EUA, Reino Unido, Canadá e Austrália, a EIP tem sido inserida nas instituições de ensino durante a graduação e pós-graduação por meio de programas, cursos, e criação de centros de estudo. A partir da realidade brasileira em saúde, o Ministério da Saúde (2017) orienta que as DCN devem apresentar uma formação onde o profissional seja apto para o trabalho em equipe, numa perspectiva colaborativa e interprofissional, atuando em busca da integralidade de atenção à saúde. Este projeto se justifica por entendermos que a criação de um Grupo de Trabalho poderá ser o início da inserção da Interprofissionalidade, por meio do Programa de Extensão Interdisciplinar (PEI), como prática inovadora de ensino, criando um coletivo de docentes que possam, de maneira colaborativa, fortalecer a Curricularização da Extensão e, até mesmo criar novas práticas pedagógicas.

Objetivo Geral

Criar Grupo de Trabalho para estabelecer espaço institucional de Educação Permanente para os docentes, a fim de debater sobre as práticas pedagógicas e seus desafios, objetivando a quebra de paradigma do modelo tradicional de ensino.

Objetivos Específicos

- Constituir espaço de reflexão sobre os novos desafios da docência, fomentando a aprendizagem coletiva e colaborativa entre os pares;
- Instituir momentos de trocas de experiências e compartilhamento de boas práticas de ensino;
- Capacitar docentes para a compreensão da importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem;
- Instrumentalizar docentes para a inserção das TICs no processo de ensino e aprendizagem;
- Habilitar os docentes para compreender e trabalhar a Curricularização da Extensão na perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes;
- Qualificar os docentes para o fortalecimento da implementação da proposta de Curricularização da Extensão por meio da Educação Interprofissional para a graduação e pós-graduação.

Definição dos profissionais

A coordenação do GT deverá ser feita pelo Grupo Condutor formado por cinco (5) professores que participaram da pesquisa que originou este projeto, e coordenação acadêmica do campus.

Definição do público – alvo

Docentes dos diferentes cursos da unidade ULBRA-Torres.

Programas das atividades a serem desenvolvidas pelo GT.

As atividades deverão ocorrer ao longo dos semestres de 2020/1 e 2, e não apenas em momentos específicos no início de cada semestre letivo, e serão organizadas de acordo com calendário acadêmico. A participação docente em qualquer uma das atividades propostas deverá ser VOLUNTÁRIA. As atividades inicialmente serão organizadas e geridas pelo Grupo Condutor, e Coordenação Acadêmica do campus.

Atividades propostas:

- Grupos de debate sobre as práticas docentes e o atual contexto da educação superior;
- Oficina sobre Curricularização da Extensão e Interprofissionalidade na prática docente: **Curricularização da Extensão e Educação Interprofissional : rompendo com práticas pedagógicas tradicionais;**
- Curso de extensão presencial sobre metodologias ativas, de acordo com as demandas do campus;
- Criação de Projeto de Extensão em Educação Permanente em Saúde;
- Avaliação final das atividades realizadas nos semestres 2020/1 e 2.

Metodologia

As atividades serão organizadas e geridas pelo Grupo de Trabalho Condutor. O convite para participação dos docentes será realizado pelas coordenações dos cursos, NAD, e Coordenação Acadêmica do campus. Também será produzido material impresso para divulgação interna. A participação dos/das professores/as em qualquer uma das atividades deverá ser de forma VOLUNTÁRIA, de acordo com a demanda de cada um/uma.

As técnicas utilizadas para as atividades serão: Roda de Conversa; Entrevista de grupo. Para as oficinas serão utilizadas metodologia da Problemática, e ambiente virtual, de acordo com a proposta de trabalho. Os encontros acontecerão nas dependências da Universidade - ULBRA - Torres. Os

grupos deverão ser constituídos a partir das demandas, e as combinações de datas e horários serão feitas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Cada grupo deverá ter no mínimo (5) participantes e no máximo 10, de diferentes áreas de conhecimento. Outras atividades poderão ser implantadas caso exista demanda dos docentes participantes.

Cronograma

ATIVIDADES	DATAS
- Grupos de debate sobre as práticas docentes e o atual contexto da educação superior;	Semestre 2020/1
- Oficina sobre Curricularização da Extensão e Interprofissionalidade na prática docente;	Semestre 2020/1
- Curso de extensão presencial sobre metodologias ativas, de acordo com as demandas do campus;	Semestre 2020/2
- Criação de Projeto de Extensão em Educação Permanente em Saúde - ligado ao PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde, implantado na ULBRA;	Semestre 2020/2
- Avaliação final das atividades realizadas nos semestres 2020/1 e 2.	Semestre 2020/2

*As atividades seguirão o calendário acadêmico do campus.

Orçamento

PLANILHA DE MATERIAL 2020/1 e 2020/2	Quantidades	Valores unitários	TOTAL
Horas de coordenação	10h (semanais)	Valor	R\$

		aproximado hora especialista R\$ 52,00h/a x	2.080,00
LOCAL DAS AULAS			
Sala de aula	1	(sem custo)	0
MATERIAL DIDÁTICO			
Canetas	20	R\$ 5,20	R\$ 104,00
Lápis	20	R\$ 2,00	R\$ 40,00
Pincel atômico	20	R\$ 4,50	R\$ 90,00
Lápis de cor (caixa)	5	R\$ 12,80	R\$ 64,00
Tinta guache	10	R\$ 5,80	R\$ 58,00
Cola de bastão	10	R\$ 1,60	R\$ 16,00
Pastas	30	R\$ 5,80	R\$ 174,00
Cópias de xerox	100	R\$ 0,25	R\$ 25,00
Folhas de ofício	1	R\$ 22,90	R\$ 22,90
Papel sulfite 61 x 50 (bobina)	1	R\$ 45,00	R\$ 45,00
COFFEE BREAK			
Coffee break completo	30 (para 20 pessoas)	R\$ 120,00	R\$ 3.600,00
DIVULGAÇÃO			
Interna, por meio de convites	20	R\$ 5,00	R\$ 100,00

impressos			
OUTROS MATERIAIS			
Declaração de participação	(de acordo com o número de participantes, cálculo para 20 pessoas)	R\$ 12,00	R\$ 240,00
		TOTAL	6.658, 90

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 569 de 8 de dezembro de 2017. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 2017b. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>>. Acessado em 02 set. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Relatório final da oficina de alinhamento conceitual sobre educação e trabalho interprofissional em saúde. Brasília, DF, 2017.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2000) e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em 10 de mar. 2019.

_____. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acessado em 02 set 2019.

OMS. Organização Mundial de Saúde (OMS). Gabinete da Rede de Profissões de Saúde - Enfermagem & Obstetrícia do Departamento de Recursos Humanos para a Saúde. **Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa.** Genebra: OMS, 2010.

REEVES, Scott. Porque precisamos da Educação Interprofissional para um cuidado efetivo e seguro. **Interface.** Botucatu. 20(56):185-96, 2016.

4.5.1.2 – Carta encaminhamento aos espaços gestores da ULBRA/Campus Torres

À DIREÇÃO, COORDENAÇÃO ACADÊMICA E COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO DA ULBRA CAMPUS - TORRES

Torres, 17 de fevereiro de 2020

Ao(a) Ilmo. Diretor Daniel Brum, Ilma. Edinara Silveira e Ilmo. Douglas Mesquita

Estimados(a),

No segundo semestre do ano de 2019 foi realizada, após aprovação desta instituição e do CEP - UNESC, a pesquisa que objetivou analisar como a proposta de Curricularização da Extensão pode ser fortalecida por meio do construto da Educação Interprofissional a fim de possibilitar ações colaborativas para mudanças na prática docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso único incorporado, utilizou para o procedimento de coleta de dados a metodologia de pesquisa-ação. Tal metodologia facilitou ao grupo participante da pesquisa, diante das novas exigências vindas do ensino superior, o reconhecimento da criação de espaços de reflexão para mudanças significativas sobre o fazer docente na ULBRA - Torres. Este coletivo, redigiu esta carta com intuito de melhorias destas práticas, reconhecendo a centralidade e importância do/a professor/a neste processo. Frente a isso, apresenta as seguintes proposições para apreciação:

Curricularização da Extensão

- Pensando sob o prisma da Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, compreendemos que as disciplinas Políticas Públicas e Gestão em Saúde, e Práticas Multidisciplinares - componentes do PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde - devam ter a participação de

um segundo professor de distinta área de conhecimento do professor titular. Esta participação se dará por meio da inserção de atividades dos Projetos de Extensão já existentes no campus, propiciando aos alunos e professores de diferentes áreas que aprendam uns com os outros, elemento estruturante da Interprofissionalidade. Além disso, constatamos que esta incorporação dos projetos às disciplinas poderá produzir um novo *modus operandi* de avaliação destes projetos, introduzindo uma avaliação qualitativa e interdisciplinar a partir do diagnóstico situacional realizado nestas comunidades. Entendemos que essa possibilidade, além de não onerar em custos para a instituição, já que a maioria dos projetos existentes possuem carga horária para a realização das atividades, também poderá dispor, de forma mais organizada, locais da comunidade e público alvo factíveis para a realização da metodologia de pesquisa-ação proposta pelo PEI. Outro ponto importante, diz respeito à lógica de uma formação voltada para a longitudinalidade e integralidade do cuidado à saúde como prática comunitária, já que os projetos existentes possuem uma história de relação com estas comunidades. Por último, porém não menos importante, nós compreendemos que esta inserção oportunizará aos discentes o interesse pelos Projetos de Extensão já existentes no campus, muitas vezes desconhecidos por eles/elas por se tratar de áreas diferentes de conhecimento, oportunizando na prática a indissociabilidade entre extensão - pesquisa - ensino.

- De acordo com as diretrizes do Programa de Extensão Interdisciplinar (PEI) implantado nesta IES, e da urgência em se trabalhar sobre a prática da Educação Interprofissional, sugerimos renomear a disciplina **Práticas Multidisciplinares em Saúde - para Práticas Interprofissionais em Saúde**. Estamos cientes de que não basta renomear a disciplina para o desenvolvimento de habilidades e competências para a interprofissionalidade, é preciso que docentes e discentes construam dialogicamente diferentes formas de ensino e aprendizagem. Neste sentido, acreditamos que esta proposta poderá ser fortalecida por meio de ações de Educação Permanente para docentes e discentes.

Atividades de Extensão

- Em busca da integração entre as disciplinas, e contemplando a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, sugerimos que seja criado um calendário de eventos institucional de acordo com o Ministério da Saúde, comum a todos os cursos e tendo por princípio norteador a realização de ações conjuntas entre diferentes áreas de conhecimento. Poderíamos pensar algum movimento de “Mostra das ações desenvolvidas”.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos sobre as propostas apresentadas, assim como para dar continuidade ao trabalho proposto.

Gratas(os) pela atenção.

Atenciosamente,

Membros participantes da Pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos a escrita deste último capítulo relembramos o trabalho desenvolvido durante esses dois anos e nos damos conta da riqueza dos encontros, das trocas, das infinitas aprendizagens e de como chegamos até aqui. Agora, a tarefa que se apresenta é, em apenas um capítulo, apontar a conclusão desse estudo e tudo o que ela representa para nós.

Não por acaso este estudo foi escrito na primeira pessoa do plural, ele é resultado de um coletivo, que inclui muitas pessoas, sem as quais não teria sido possível desenvolvê-lo, o que aumenta a nossa reponsabilidade ao apresentar as conclusões que dele resultaram, portanto, como desejou o P2 “Que Deus ilumine-a a conseguir organizar tantas informações discutidas”.

Trabalhar com a estratégia de pesquisa-ação foi um dos primeiros desafios assumidos por nós, pois já sabíamos que teríamos um árduo trabalho que não dependeria somente da nossa vontade e disponibilidade, mas de todo um arranjo que deveria ser feito com cuidado. Esse arranjo iniciou com o contato com os participantes da pesquisa para apresentação do tema e aprovação da instituição. Seguiu com a elaboração de um projeto com problema de pesquisa definido a priori, qualificação de uma banca examinadora e aprovação do comitê de ética, para depois então, iniciarmos a coleta de dados, trâmites necessários à produção de uma dissertação de mestrado.

A pesquisa-ação, diferente de outras estratégias de pesquisa, caracteriza-se pela ação produzida pelas pessoas envolvidas ou implicadas com algum problema observado, e para isso, ela necessita de uma investigação elabora e conduzida. A condução desta pesquisa teve por proposta inicial investigar como a curricularização da extensão, implantada na IES em estudo, poderia ser fortalecida pelo constructo da educação interprofissional com vistas à prática colaborativa para o cuidado à saúde de mulheres em situação de violência doméstica.

Entendemos que o nosso papel enquanto pesquisadoras era o de equacionar a construção do grupo sem perder o foco da investigação, e seguindo esta orientação a primeira modificação feita pelo grupo e assumida por nós foi a

supressão do assunto violência doméstica. Cabe esclarecer que a ideia de inserir esta temática no projeto apresentado à banca e ao Comitê de Ética foi de uma das pesquisadoras que, mesmo alertada pela orientadora de que talvez não fosse possível a discussão naquele momento para aquele grupo, insistiu em manter o tema por um compromisso pessoal ético-político com a causa de enfrentamento à violência contra as mulheres.

Assim, a reconstituição do problema de pesquisa foi definida mediante a situação em que os docentes se encontravam e as demandas que apresentavam, sendo recomposto da seguinte forma: Como a proposta de Curricularização da Extensão, implantada em uma instituição de ensino superior, pode ser fortalecida por meio do construto da Educação Interprofissional como possibilidades de ações colaborativas para mudanças na prática docente?.

Do papel para a prática, ou melhor, do projeto para o trabalho de campo, foi o momento de medir a proporção da pesquisa que propomos, e sim, nos damos conta de que fomos ousadas em aproximar dois temas tão complexos como a Curricularização da Extensão e a EIP. Adentramos num campo de discussão que exigiu de nós uma mediação cuidadosa, preservar e respeitar a autonomia e protagonismo do grupo e ao mesmo tempo alinhar aos objetivos propostos pela pesquisa. Dessa relação, o que se produziu foi uma pesquisa dinâmica na qual os resultados foram construindo-se ao longo de processo de forma contínua e comprometida, tendo por objeto a curricularização da extensão implantada na instituição por meio do PEI, porém sem restringir as reflexões às especificidades da área da saúde.

Sobre a inserção da extensão como componente curricular dos cursos, podemos concluir que os participantes ao colocá-la em prática, por meio das disciplinas que compõe o PEI, a consideram como possibilidade de ressignificar o seu fazer docente e de inovar pedagogicamente ao romper com o modelo tradicional de ensino. Porém, sentem-se despreparados mostrando, num primeiro momento, falta de compreensão do conceito de Extensão Universitária e consequentemente da centralidade que esta extensão representa na nova Política Acadêmica adotada pela IES.

Ao debatermos sobre extensão universitária abrimos um campo que suscitou a reflexão sobre a prática docente, evidenciando a necessidade de uma

discussão política, de reflexão crítica sobre a educação, sobre o lugar que docentes e discentes ocupam, sobre as forças ideológicas que tencionam e definem o ato de ensinar e aprender. Essa vivência com os docentes nos fez compreender o valor da Extensão em uma universidade, tendo como pano de fundo a proposta do PNE (2014)

A temática da extensão suscitou muitas e profundas reflexões sobre o ensino superior, infelizmente nem todas puderem ser apresentadas neste estudo. De todo modo, o que fica evidente para nós é a necessidade de se manter o pressuposto fundamental de uma universidade, seu caráter de interação viva e democrática, seja ela pública ou privada, para o diálogo com os diferentes atores que a compõe.

Um dos objetivos propostos nesta pesquisa foi de constatar como os docentes desenvolviam habilidades e competências de seus alunos para práticas interdisciplinares. No início da pesquisa os participantes demonstraram uma certa distância entre o tema da interdisciplinaridade e as práticas docentes, denotando inclusive dificuldade de expressar a diferenciação entre os termos multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, mesmo estando em contato direto com o PEI. Porém, ao mesmo tempo definiam a prática da interdisciplinaridade como fundamental para a formação dos alunos da área da saúde. Esta dissonância foi entendida por nós como resultante do processo de inovação pela qual a instituição tem passado, que inclui a interdisciplinaridade no contexto da educação como exigência para um ensino de qualidade, ou seja, como um fim a ser alcançado, e não como possibilidade de inovação baseada no conhecimento produzido pela integração que busca, na superação da fragmentação entre as diferentes disciplinas, a compreensão da realidade e toda sua complexidade.

Neste sentido, observamos que o professor toma para si a responsabilidade de educar para a interdisciplinaridade sem ter consciência das outras partes que também estão implicadas, e se angustia com tamanha tarefa, afinal, não tem compreensão clara sobre o modo de aplicar esse conceito na prática. A interdisciplinaridade não depende unicamente do professor, para ser alcançada ou não dentro da sala de aula, mesmo sendo uma exigência natural para a compreensão da realidade, o que nos leva ao entendimento de que o sistema de educação deveria se constituir a partir deste paradigma científico,

para de fato pensarmos em uma educação interdisciplinar, aspecto não encontrado na prática do espaço onde esse estudo ocorreu. Além disso, a interdisciplinaridade também se apresentou como condição para a introdução da EIP no ensino superior.

Introduzir a EIP em nossos estudos nasceu da necessidade de investigarmos sobre esse constructo como estratégia para a formação dos profissionais da área da saúde. Frente aos participantes da pesquisa a EIP apareceu como algo novo, e foi reconhecida como um constructo potente e viável para a formação, tanto dos discentes, quanto dos docentes. A viabilidade de inserção da EIP surgiu por meio de discussão sobre o processo de trabalho e a criação de um espaço institucional de Educação Permanente, onde os docentes deram-se conta que também necessitam aprender com e sobre as outras profissões, para que capacitados possam trabalhar nesta perspectiva.

Diante à questão que norteou esta pesquisa, concluímos que a EIP se mostra como um construto potente para solidificar a Curricularização da Extensão, já em andamento na instituição em estudo. Compreendemos que a viabilidade desta proposta é possível pela reorientação do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino-extensão, onde a Extensão Universitária revela-se central para o projeto em curso de uma universidade transformadora.

Ao corporificar essa transição a IES assume o compromisso com uma formação crítica, que em nosso entendimento pôde ser observada pela demanda dos pesquisados por mudanças urgentes nas práticas docentes. Nesse sentido, a Educação Permanente é apontada pelos participantes como proposta para a implantação da EIP, assim como espaço de fortalecimento da Curricularização da Extensão.

Ao finalizar esta pesquisa, frente ao que propomos investigar, reconhecemos algumas limitações deste estudo, que poderão ser fonte para novas investigações. A EIP apresenta-se como uma estratégia potente de aprendizagem durante a graduação, porém a fragilidade do quadro teórico e metodológico, frente à realidade das IES brasileiras, se coloca como um desafio aos pesquisadores. Além disso, a ideia esboçada por nós de que a EIP é por essência interdisciplinar deve ser aprofundada em novas pesquisas, pois

reconhecemos que o presente estudo não conseguiu explorar todas as questões referentes a esse tema, já que não era este o nosso objeto de investigação.

Sobre a pesquisa como processo, acreditamos que ela tenha contribuído de diferentes formas, pois mesmo diante os cenários desoladores da educação em nosso país, ou ainda, das situações que os docentes vivenciam na própria instituição, que passa por uma complicada crise financeira, eles trocaram seu horário de almoço para aprender, conhecer e mudar. O “nosso trabalho”, assim denominado pelo grupo, proporcionou momentos em que todos puderam nominar as suas inquietações, exercitar a criatividade e a criticidade, reconhecendo que educar é um ato político que exige compromisso e responsabilidade.

Ainda, pelos encontros que se configuraram como momentos de trocas, de aprendizagem, de construção coletiva, mediados por cafés, chocolates e abraços. A implantação das propostas elaboradas pelo grupo, talvez se tornem realidade na instituição, ou não, este é outro passo, sendo essa a essência de como disse o P4 *“isso aqui é apenas o começo”*. Contudo, o movimento de mudança produzido nos participantes da pesquisa, isso ficou instituído, logo, acreditamos que independente que caminhos os sujeitos que vivenciaram essa pesquisa irão percorrer a partir de 2020, certamente, não farão mais, como faziam antes.

Concordamos com Simone Imperatore quando expressa que precisamos de uma universidade “corajosa”, mas também precisamos de docentes corajosos que apesar de tudo, não desistam de pensar e repensar sobre o seu quefazer. Que não se sintam obsoletos ou descartáveis frente às novas tecnologias, mas que possam como educadores, manter-se em movimento dialógico, dinâmico, amoroso e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois é *“No interior do velho professor que o novo pode nascer”* P2.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M. **Oficinas em Dinâmica de Grupo na Área da Saúde**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

AGRA, Glenda *et al.* Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn**. 2019;72(1):248-55. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672019000100248&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acessado em: 20 jan. 2019.

ALMEIDA-FILHO, Naomar Monteiro de. Contextos, impasses e desafios na formação de trabalhadores em Saúde Coletiva no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva Rio de Janeiro**, v. 18, n. 6, p. 1677-1682, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000600019&lng=en&nrm=iso Acessado em: 17 mar. 2019.

_____. Universidade Nova no Brasil. in SANTOS, Boaventura Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra, 2008.

ALVES, Vânia Sampaio. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 39-52, Fev. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000100004&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 07 Abr. 2019.

ANGNES, Décio Ignácio (Org); BELLINI, Maria Isabel Barros (Org); **Perfil profissional e a formação em saúde no Rio Grande do Sul** – Porto Alegre: Secretaria de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul; Escola de Saúde Pública, 2006.

BARR, Hugh; LOW, Helena. *Introdução à Educação Interprofissional*. CAIPE: Reino Unido, 2013. Revisor da tradução feita por José Rodrigues Freire Filho.

BARR, H, KOPPEL I, REEVES S, HAMMICK M, and FREETH D. *Effective interprofessional education: argument, assumption and evidence*. Oxford: Blackwell; 2005.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino – Aprendizagem**. Editora: Vozes, Petrópolis, 2006.

BRASIL. **Lei 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

_____. **Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em: 16 mar. 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Relatório final da oficina de alinhamento conceitual sobre educação e trabalho interprofissional em saúde**. Brasília, DF, 2017a.

_____. **Resolução nº 569 de 8 de dezembro de 2017**. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 2017b. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>. Acessado em 02 set. 2019.

_____. **Constituição Federal do Brasil (1988)**. Senado Federal. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>. Acessado em 10 mar. 2019.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001a**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2000) e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em 10 de mar. 2019.

_____. **Resolução 586, de 06 de junho de 2018a**. Aprova o Parecer Técnico nº 100, de 5 de junho de 2018. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso586.pdf>. Acessado em: 29 de ago. 2019.

_____. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018b**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acessado em 02 set 2019.

_____. **Resolução CNE/CES 1.133, 7 de agosto de 2001a**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, DF, 2001.

_____. **Portaria 198/GM, 13 de fevereiro de 2004**. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de

Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

_____**Lei 8080.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. 19 de setembro de 1990. Brasília, DF, 1990.

_____**Conselho Nacional de Saúde.** Dispões sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Resolução CNS nº510, 7 de abr. 2016. Brasília, DF, 2016.

_____**MINISTÉRIO DA SAÚDE.** Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde **Glossário Temático Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde.** Normas e Manuais técnicos. Brasília, DF, 2009.

_____**MINISTÉRIO DA SAÚDE.** Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** Brasília : Ministério da Saúde, 2018b.

_____**Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007.** Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Brasília, 2007.

_____**Ministério da Saúde (MS), Ministério da Educação (MEC).** **Portaria Interministerial nº 2.118,** de 04 de novembro de 2005. Institui parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde para cooperação técnica na formação e desenvolvimento de recursos humanos na área da saúde. [documento internet] 2005b. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

_____**Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem.** Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> Acessado em: 18 jan. 2020.

_____**Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Fisioterapia.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> Acessado em: 18 jan. 2020.

_____**Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Odontologia.** Brasília, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> Acessado em: 18 jan. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. **Educação Permanente em Saúde**: um movimento instituinte de novas práticas no Ministério da Saúde: Agenda 2014 / Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Subsecretaria de Assuntos Administrativos. – 1. ed., 1. reimpr. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa et al . A aplicação da metodologia Paideia no apoio institucional, no apoio matricial e na clínica ampliada. **Interface**, Botucatu , v. 18, supl. 1, p. 983-995, 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000500983&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 07 de abr. 2019.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; DOMITTI, Ana Carla. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 399-407, Fev. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007000200016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 23 jul. 2019.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**. V 10, n 10, 2007. Disponível em: <<http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/educ/article/view/2133>>. Acessado em: 23 jul. 2019.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 443-456, 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000300003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 23 Jul. 2019.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 14(1):41- 65, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>> Acessado em: 24 mar. 2019.

_____. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000500036&lng=en&nrm=iso Acessado em 21 jan. 2020.

_____. Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. **Interface (Botucatu), Botucatu** , v. 22, supl. 2, p. 1739-1749, 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

32832018000601739&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jan. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622018.0477>

COSTA, Dayane Aparecida Silva; SILVA, Roseli Ferreira da; LIMA, Valéria Vernaschi; RIBEIRO, Eliana Cláudia Otero. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface. Comunicação, saúde e educação**. Botucatu, 2018; 22(67):1183-95. Disponível em
<http://www.scielo.br/pdf/icse/2018nahead/1807-5762-icse-1807-576220170376.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2019.

COSTA, Marcelo Viana da et al. Pró-Saúde e PET-Saúde como espaços de educação interprofissional. **Interface. Comunicação, saúde e educação**. Botucatu, v. 19, supl. 1, p. 709-720, 2015. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000500709&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 06 abr. 2019.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida?. **Rev. Nutr., Campinas**, v. 22, n. 1, p. 97-104, 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732009000100009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 21 jan. 2020.

COSTER, S, NORMAN I, MURRELLS T, KITCHEN S, MEERABEAU E, SOOBOODOO E, et al. Interprofessional attitudes amongst undergraduate students in the health professions: a longitudinal questionnaire survey. *International J Nurs Stud*. 2008; 45(11):1667-81.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, 2011 | 5 – 22. Disponível em:
http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf. Acessado em 02 fev. 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. UNESCO. Cortez, 1997, Brasília. Disponível em:
https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/relatorio_delors.pdf. Acessado em 16 jan. 2020.

DICIONÁRIO ONLINE DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em:
<https://www.dicio.com.br/>. Acessado em: 30 jan. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2013.

FORONI, Yvone Mello D'Alessio. Interdisciplinaridade e multiculturalismo na sala de aula. In: FAZENDA, Ivani (org) **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas:Ed. ULBRA, 2006.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>Acessado em: 16 mar. 2019.

FREIRE, Patrícia; TOSTA, Kelly Cristina Tonani; PACHECO, Roberto Carlos dos Santos. Práticas para a criação do conhecimento interdisciplinar: caminhos para a inovação baseada em conhecimento. In PHILIPP JR. Arlindo; FERNANDES, Valdir. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manoele, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 38º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. O Professor Universitário Como Educador: **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, núm. 10, 2008, pp. 139-144 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia.

FURLANETTO Ecleide Cunico. Interdisciplinaridade: um conhecimento construído nas fronteiras. **Int Stud Law Educ**. 2011;(8):47-54.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que> Acessado em: 23 abr. 2019.

_____. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. **“Curricularização” da extensão universitária no Brasil**: Questões estruturais e conjunturais de uma política pública. IFSC, 2016 Disponível em:

<https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curriculariza_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf> Acessado em: 23 abr. 2019.

_____. **Curricularização da Extensão na Universidade Luterana do Brasil**: subsídios teórico - metodológicos. Pró-reitoria Acadêmica, Maio/2018.

_____. **Curricularização da Extensão**: experiência de articulação Extensão – Pesquisa – Ensino – Extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

INESC; CESR; OXFAM. **Direitos Humanos em Tempos de Austeridade**.

Informativo (2017) Disponível em:

<<http://www.rebrip.org.br/system/uploads/publication/f9cf836b7a062ccd1d3f772cf950a2e7/file/inesc-dh.pdf>> Acessado em: 10 set. 2019.

IPEA; FBSP. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro, 2018.

JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In. **Anais 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte** – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em:
<<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acessado em 28 ago. de 2019.

KIEL, Ana Cristina Milanez de Oliveira Kiel; ASCHER, Petra. In HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

KUBO, Olga Mitsue Kubo; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. Biblioteca Digital de Periódicos Interação em Psicologia. Vol V, 2001. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>. Acessado em: 06 fev. 2020.

LE MOS, Cristiane Lopes Simão. Educação Permanente em Saúde no Brasil: educação ou gerenciamento permanente? **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 913-922, Mar. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016000300913&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 06 fev. 2020.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementariedade necessária e incontornável. In. FAZENAD, Ivani C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MACÊDO, Neuza Buarque; ALBUQUERQUE, Paulette Cavalcanti; MEDEIROS, Kátia Rejane. O desafio da implementação da educação permanente na gestão da educação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 379 – 401, mai-ago, 2014.

MATTOS, Rubem Araújo de. A integralidade na prática (ou sobre a prática da integralidade). **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(5) 1411 – 1416, set-out, 2004.

_____. Rubem Araújo de. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. In PINHEIRO, R; MATTOS, R.A (org) **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Rio de Janeiro: UERJ/IMS: ABRASCO, 2001. p. 39-64.

MERHY, Emerson Elias; GOMES, Luciano Bezerra. Colaboração ao debate sobre a revisão da política nacional de educação permanente em saúde. In GOMES, Luciano Bezerra; BARBOSA, Mirceli Goulart; FERLA, Alcindo Antônio (Orgs). **A educação permanente em saúde e as redes colaborativas: conexões para a produção de saberes e práticas**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016.

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista (org) **Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde: textos reunidos**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

_____. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ-NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-29, 2007.

MIRRA, Evando. **A Ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago.

2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acessado em: 02 jul. 2019.

MORAES, Maíra Carvalho. Movimentos Sociais, Território e Resistência: a luta dos trabalhadores e do movimento de luta por moradia pela Vila Operária Guarulhos, SP. **Dissertação de Mestrado**. USP, 2018.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas. Formato E-Book**: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens / organizado por Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33. ISBN: 978-978-85-63023-14-8. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acessado em: 17 jan. 2020.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Intervenção Psicossocial**: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. São Paulo: Vetor, 2010.

NOGUEIRA, Maria da Dores Pimental. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces – Revista de extensão**. v. 1, n. 1, p. 35-47, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/viewFile/7/8>. Acessado em 16 mar. 2019.

OANDASAN, I.; REEVES, S. Key elements of interprofessional education. Part 2: Factors, processes and outcomes. **Journal of Interprofessional Care**, v.19, p. 39-48, 2005.

ORLOWSKI, Rosely Bittencourt. O currículo sob o prisma da educação profissional. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 5(1): 161-172, 2002. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1385>. Acessado em: 20 abr. 2020.

OMS. Organização Mundial de Saúde (OMS). Gabinete da Rede de Profissões de Saúde - Enfermagem & Obstetrícia do Departamento de Recursos Humanos para a Saúde. **Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa**. Genebra: OMS, 2010.

OMS. Organização Mundial de Saúde; OPAS. Organização Panamericana de Saúde. RODRIGUES, José. **Educação Interprofissional na formação e trabalho dos técnicos em saúde**. Disponível em:

http://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/apresentacao_seminario_fiocruz_04.06.pdf. Acessado em 22 jan. 2020.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Como trabalhamos com sistemas humanos**: grupos, casais e famílias, empresas. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5>. Acessado em 10 mar. 2019.

PEDUZZI, Marina. Contribuições teóricas para a compreensão da colaboração como base para o efetivo trabalho em equipe. In Ministério da Saúde. **Relatório Final da Oficina de Alinhamento Conceitual Sobre educação e Trabalho Interprofissional em Saúde**. Brasília, DF, 2017.

PERRENOU, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**/ Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Lino Macedo Nilson Jose Machado e Cristina Dias Alessandrini; Trad. Claudia Schilling e Fatima Murad – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir (Edit). **Práticas da Interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa**. Barueri, SP: Manoele, 2015.

PILATTI, Patrícia. Docência em saúde: o princípio da integralidade na relação pedagógica do ensino superior. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Coletiva). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

PINTO, Hêider Aurélio. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: aprender para transformar in GOMES, Luciano Bezerra; BARBOSA, Mirceli Goulart; FERLA, Alcindo Antônio (Orgs). **A educação permanente em saúde e as redes colaborativas**: conexões para a produção de saberes e práticas. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016.

PINTO, Ronaldo Batista; CUNHA, Rogério Sanches. **Violência Doméstica**: Lei Maria da Penha comentada artigo por artigo. Revista do Tribunais, 2008.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unoeste**. Campos de Foz do Iguaçu, V 10, nº 1, p. 9 – 40, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141> Acessado em: 18 de jan. 2020.

PORTO, Roberta Taynan Souza; BISPO JUNIOR, José Patrício; LIMA, Elvira Caires de. Violência doméstica e sexual no âmbito da Estratégia de Saúde da Família: atuação profissional e barreiras para o enfrentamento. **Physis**, Rio de

Janeiro , v. 24, n. 3, p. 787-807, set. 2014 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312014000300787&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 05 mai. 2019.

REIBNITZ, Kenia Schmidt; PRADO, Maria Lenise. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

REEVES, Scott. Porque precisamos da educação interprofissional para um cuidado efetivo e seguro. **Interface**. Botucatu. 20(56):185-96, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo 2011.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008.

SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**. V. 16, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/issue/view/35>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SANTOS JUNGES, Kelen; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/32541>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602012000400016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em 06 fev. 2020.

SCHMIDT, João Pedro. **Universidades comunitárias e terceiro setor** [recurso eletrônico]: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas. - 1. ed. - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v.20, n. 2, p.71 -99, jul/dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acessado em: 24 mar. 2019.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL (SSP/RE). **Indicadores da Violência Contra a Mulher Geral e por Município 2018**. Disponível em: <<https://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher>>. Acessado em 10 ago. 2019.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2019**. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp_Mapas_2019_Web.pdf. Acessado em: 22 dez. 2019.

SILVA, Thiesen Juarez da A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem Revista Brasileira de Educação, vol. 13, núm. 39, septiembre-diciembre, 2008 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil

SILVA, Vinício Oliveira da; SANTANA, Patrícia Maria Mattos Alves de. Conteúdos curriculares e o Sistema Único de Saúde (SUS): categorias analíticas, lacunas e desafios. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 19, n. 52, p. 121-132, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000100121&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 05 mar. 2019.

SILVEIRA, Raquel da Silva; NARDI, Henrique Caetano. Interseccionalidade Gênero, Raça e Etnia e a Lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**. 26, 14-24, 2014.

STELLA, Regina Celes de Rosa; PUCCINI, Rosana Fiorini. A formação profissional no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de medicina. In PUCCINI, Rosana Fiorini. SAMPAIO, Luciana de Oliveira; BATISTA, Nildo Alves.Orgs. **A formação médica na Unifesp: excelência e compromisso social** [online]. São Paulo: Editora Unifesp, 2008. pp. 53-69. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/q8g25/pdf/puccini-9788561673666-04.pdf>> Acessado em 17 mar. 2019.

STREY, Marlene Neves; PULCHERIO, Gilda.(2010). “As tramas de Gênero na Saúde”. In. STREY, Marlene Neves; NOGUEIRA, Conceição; AZAMBUJA, Mariana Ruwer (Org). **Gênero e Saúde: Diálogos Ibero-Brasileiros**. Porto Alegre: EDIPUCRS.

THE WORLD CAFÉ COMMUNITY. **Café to go! (Café para Viagem!)** Um guia simplificado para auxiliar os diálogos durante um World Café. Disponível em: <http://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/World_Cafe_Para_Viagem.pdf>. Acessado em 08 ago. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. 18 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano. **Aprendizagem Colaborativa**: teoria e prática. Programa Agrinho, 2016. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acessado em 22 jan. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa- ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005> Disponível em: <http://w.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acessado em 03. jan. 2020.

ULBRA. **Resolução nº 48, de 08 de dezembro de 2016a**. Normatiza a curricularização da extensão nos cursos de graduação da Universidade Luterana do Brasil. Conselho Universitário Universidade Luterana do Brasil.

_____. **Resolução nº 18, de 30 de março de 2017c**. Estabelece o fluxo e orientações relacionadas a procedimentos pedagógicos derivados do PDI 2017 – 2022.

_____. **Resolução nº 50, de 08 de dezembro de 2016b**. Aprova Sistema de Avaliação da Aprendizagem. Conselho Universitário Universidade Luterana do Brasil.

_____. **Dinamização do Processo de Avaliação da Aprendizagem**: subsídios metodológicos e avaliativos. Pró – reitoria Acadêmica e Direção Geral de Ensino Coordenadoria de Processos, 2017a.

_____. **Relatório Analítico de Programas/Projetos de Extensão**. Sistema Ensino, ULBRA, 2019.

_____. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2017 – 2022**. ULBRA, 2017b. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/cog/documentos//1562085298425.pdf>> Acessado em: 09 de set. 2019.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 64-80, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746>>. Acessado em: 10 mar. 2019.

XAVIER, Libânia Nacif. **O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira**. Biblioteca da Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Disponível em:

http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf.

Acessado em 13 abr. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – Caracterização do Participante



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA – MESTRADO
PROFISSIONAL



PROJETO

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA O CUIDADO À SAÚDE DE MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Caracterização do participante: (preenchido na Etapa I – Momento 1)

1. Sexo: () Masc. () Fem. () Trans genero
2. Idade (anos): _____
3. Formação:
 - () Ensino superior completo / Curso: _____ Ano conclusão: _____
 - () Pós graduação Lato sensu () Concluída – Ano: _____ () Em andamento
Área: _____
 - () Mestrado () Concluído – Ano: _____ () Em andamento
Área: _____
 - () Doutorado () Concluído – Ano: _____ () Em andamento
Área: _____
4. Tempo de atuação como profissional da saúde: _____ anos _____ meses.
5. Há quanto tempo atua como docente? _____ anos _____ meses.
6. Há quanto tempo atua como docente na ULBRA/Torres? ____ anos ____ meses.
7. Carga horária de trabalho junto a essa IES: _____
8. Houve alguma preparação/capacitação pedagógica prévia para atuação na docência? () Não () Sim Qual _____
9. Desempenha outra atividade de trabalho?
 - () Não () Sim Qual _____
10. O que você compreende por curricularização da extensão?
11. Como você avalia sua experiência junto a processos de curricularização da extensão? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista de Grupo

ETAPA I Observação da realidade	Há quanto tempo vocês exercem a docência no ensino superior, e como têm sido essa experiência?
	A Reestruturação Curricular, realizada pela ULBRA, modificou de forma profunda os currículos dos cursos da área da saúde, introduzindo a curricularização da extensão como prática interdisciplinar. O que vocês compreendem por extensão?
	Como vocês, enquanto profissionais de saúde e docentes, analisam a inserção da extensão nos currículos dos cursos?
	Como vocês apreendem o “fazer” da curricularização da extensão enquanto componente curricular? Vocês se sentem preparados para trabalhar as disciplinas que compõe o PEI - “Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde”? Contextualize sua resposta:
	Como vocês entendem o papel da metodologia de ensino/aprendizagem nas disciplinas que compõe os Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs)?
ETAPA II Pontos - chave	Vocês reconhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos da área da saúde como orientadoras para o desenvolvimento de competências e habilidades para práticas interdisciplinares?
	Como os currículos dos cursos da área da saúde, do qual vocês são docentes, contemplam e trabalham a interdisciplinaridade?
	Como é possível formar profissionais capacitados para a prática do cuidado integral à saúde das mulheres que sofrem violência doméstica?
	De que forma pode ser articulada a interação entre o conhecimento produzido na academia e as demandas sociais vindas das comunidades?
	A partir dos temas geradores quais pontos-chave vocês definirão?
ETAPA III	Como vocês diferenciam, na prática docente, a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade?

Teorização	Vocês já tiveram contato com a educação interprofissional? Como foi essa experiência?
	O que vocês compreendem sobre violência doméstica? Vocês já trabalharam em suas aulas com essa temática?
ETAPA IV Hipóteses de solução	De que forma a curricularização da extensão pode contribuir de maneira efetiva no processo de aprendizagem para uma formação voltada para a interdisciplinaridade?
	Como a articulação entre a metodologia da EIP e a curricularização da extensão pode possibilitar diferentes práticas pedagógicas da educação superior que permita o desenvolvimento de práticas colaborativas para o cuidado à saúde de mulheres em situação de violência doméstica?
	A inserção de atividades de projetos de extensão, já existentes nos cursos de graduação do campus - Torres, às disciplinas do PEI pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências para a interprofissionalidade?
ETAPA V Aplicação à realidade	Como podemos desenvolver um produto de apoio à prática educativa comum à área da saúde interseccionada à metodologia da educação interprofissional, que trabalhe de forma transversal questões sobre violência doméstica? O que precisamos realizar e como isso pode ser feito?

APÊNDICE C – Instrumento de Avaliação do Processo de Pesquisa



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA – MESTRADO PROFISSIONAL



Instrumento de Avaliação do Processo de Pesquisa CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA O CUIDADO À SAÚDE DE MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA	
Preenchido pelo pesquisador	Código do participante: _____ Data coleta dados: _____
Preenchido pelo Participante	Nome: _____ Endereço: _____ E-mail _____ Fone: _____ Idade: _____ Gênero: _____ Formação: _____ _____

1	A Reestruturação Curricular, realizada pela ULBRA, modificou de forma profunda os currículos dos cursos da área da saúde, introduzindo a “Curricularização da Extensão” como prática interdisciplinar. Como você, enquanto profissional de saúde e docente, analisa a inserção da extensão nos currículos dos cursos?
2	Como você entende ser possível articular a EIP dentro do PEI - Promoção e Educação para a Saúde como Princípio para o Cuidado em Saúde?
3	É possível formar profissionais capacitados para a prática do cuidado integral? De que forma?
4	A participação nesta pesquisa colaborou de alguma forma com a sua prática docente? Como?

ANEXO A – Declaração de aprovação - CEP – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC



RESOLUÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNESC, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/ Ministério da Saúde analisou o projeto abaixo:

Parecer n.: 3.542.705

CAAE: 19735019.3.0000.0119

Pesquisador(a) Responsável: Fabiane Ferraz

Pesquisador(a): DIONE MATOS DE SOUZA CARDOSO

Título: "CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA O CUIDADO À SAÚDE DE MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA".

Este projeto foi aprovado em seus aspectos éticos e metodológicos, de acordo com as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais. Todas e qualquer alteração do Projeto deverá ser comunicada ao CEP. Os membros do CEP não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

Criciúma, 29 de agosto de 2019.


Marco Antônio da Silva
 Coordenador do CEP

Av. Universitária, 1.105 – Bairro Universitário – CEP: 88.806-000 – Criciúma / SC
 Bloco Administrativo – Sala 31 | Fone (48) 3431 2606 | cetica@unesc.net | www.unesc.net/cep
 Horário de funcionamento do CEP: de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h às 17h.